

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO ECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**SELMA GRACIELE GOMES**

**A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE EDUCACIONAL  
PÚBLICA: INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO?**

DEPTO. SERVIÇO SOCIAL  
DEFENDIDO E APROVADO

EM:   1   /   1   /       

  
Rosana Maria Gaio  
Depto de Serviço Social / CSE

**FLORIANÓPOLIS**

**2007/2**

**SELMA GRACIELE GOMES**

**A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE EDUCACIONAL  
PÚBLICA: INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO?**

Trabalho de conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Serviço  
Social da Universidade Federal de Santa  
Catarina como requisito parcial para a  
obtenção do título de Bacharel em  
Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Manoela  
Valença.

**FLORIANÓPOLIS**

**2007/2**

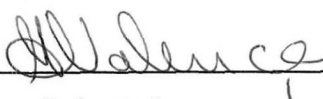


**SELMA GRACIELE GOMES**

**A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE EDUCACIONAL  
PÚBLICA: INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO?**

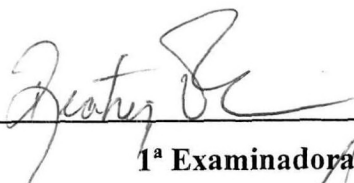
**Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.**

**BANCA EXAMINADORA:**



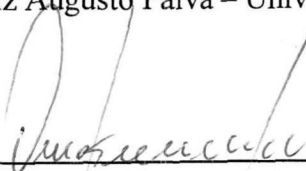
**Orientadora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Manoela Valença – Universidade Federal de Santa Catarina



**1<sup>a</sup> Examinadora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz Augusto Paiva – Universidade Federal de Santa Catarina



**2<sup>a</sup> Examinadora**

Engenheiro Arno Kummer – Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência de Santa Catarina

Florianópolis, Fevereiro de 2008.

**Dedico este trabalho à Vicentina  
Borges Gomes, minha maravilhosa  
mãezinha, pessoa que mais amo neste  
mundo.**

## AGRADECIMENTOS

A meus amigos e amigas, Jeniffer, Jordana, Grayce, Naraiana, Juciara, Dilceane, Mirela, Danuza, Fábio, Danilo, Davi, Maicon, Blé, Grazi, Ana, Ilana, Marjorie, Priscila, Yuri, Thaís, Michele, Jaque, Micheli, Ingrid, Tati, Gabi, Jonatan, Neti, Paulo, Camile, Thamires, Diogo, Daí, Tobias, Arnaldo, Elaine, Daniele, Cid, Val, Josi entre outros, que fizeram parte de minha trajetória neste espaço, onde apreendi o sentido do companheirismo e da brilhante arte da camaradagem;

Em especial à minha amiga Mony que, desde o início do curso, foi amiga verdadeira que sempre meu deu força e colaborou para que eu pudesse compreender um pouco esta vida doida;

Aos meus companheiros e companheiras, Prestes, Daniel, Hélio, Olegário, Rodrigo, Tainá, Cássio, Maicon, Maikel, Bruno, Luana, Nana, Eduardo, Boni, Fábio, Mateus, Chico, Vinícius, Cristian, Esperanto, Márcio, Psico, Otávio e outros, que lutam por uma universidade pública e de qualidade, com os quais aprendi o espírito de coletividade e da utopia socialista;

Aos companheiros servidores técnicos administrativos da UFSC, Dilton, João, Jorginho, Teresinha, Assis, Elaine, que foram exemplo de militantes em época de greve da categoria;

Aos companheiros da UFECO, Azevedo e Jair. Este último, pessoa que me ensinou a ver a vida sob a lente da persistência e da sede por justiça;

Aos companheiros do NEPE, Eduardo, Alexandre, Tácio, Luiz, Adailton, Marcelo, Marina, Clarissa, Lucas, Fernando, entre outros, em especial Tati, que foram peça fundamental para entender o valor da educação popular e a riqueza da pluralidade;

A todos membros e ex-membros do NECAD com os quais aprendi muito..., em especial a maravilhosa Jaque;

À Maria, assistente social aposentada que, na continuidade da peleja por uma sociedade mais justa, em um certo dia, em assembléia estudantil do Serviço Social, despertou o mais sincero sentimento de perseverança em prol da luta socialista. Pessoa que ficou marcada em minha vida quando trouxe em sua fala o real sentido da profissão e da luta por um mundo melhor. Jamais esquecerei, deu-me e dará para sempre forças para lutar...

À minha orientadora Manoela que contribuiu para minha formação profissional em 3 semestres de estágio que fiz no NECAD, e que colaborou para que pudesse me dedicar ao mestrado compreendendo o valor do aprofundamento teórico. Para isso, teve que nas suas

férias acompanhar este trabalho. Deixou o lazer de lado para junto a mim, em tarde solitária na UFSC, fazer orientação do presente trabalho;

Ao pessoal da GEPAM, onde realizei estágio não obrigatório por um longo tempo no programa do Adolescente e no programa DST/AIDS, aprendi muito neste espaço;

Aos membros da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da OAB que contribuíram para meu crescimento enquanto ser social e me mostraram que a deficiência está naqueles que negligenciam os direitos destes sujeitos;

Às professoras e professores, Beatriz, Maria Teresa, Cartaxo, Márcia, Manoela, Simone, Claudia, Vanessa, Elder, e outros (as) que supostamente tenha esquecido, que marcaram minha vida e deram base para o entendimento do projeto ético-político da profissão e, conseqüentemente, o desenvolvimento do senso crítico;

À Rosana Gaio por ter sido tão prestativa e por despender seu tempo para conversas tão agradáveis nas longas tardes na universidade;

À Ana Paula, tão prestativa na correção do presente trabalho;

A professor Sandro, que ao retornar ao antigo colégio onde estudei na minha adolescência para pedir ajuda na formulação dos cálculos que supostamente subsidiariam as tabelas apresentadas neste trabalho, mostrou-se tão prestativo e gentil;

Às entrevistadas que contribuíram para o desenrolar do processo investigativo;

Às minhas amigas e amigos de Floripa muito especiais, Ivete, Desa, Du, Eduardo, Israel, entre outros, que direta e indiretamente deram suporte para que eu chegasse até aqui;

Às minhas amigas especiais de Imbituba, Dandinha, Nanda, Sandra, Jaque, desculpe mais devo ter esquecido de muitas...

A seu Carlinhos, dona Édia e família pela força...

A toda minha família que nos momentos tristes e desanimadores foram motivo para que levantasse e continuasse a lutar. Em especial:

À minha mãe, que foi a principal peça para que pudesse caminhar sem desistir nunca, que mesmo estando em momentos turbulentos não desistiu de me ajudar, não só financeiramente como afetivamente;

À minha sobrinha Thalía e minha irmã Mariana por me amarem tanto e por sempre estarem do meu lado quando mais precisei;

A meu pai, meu irmão, meu sobrinho Vinícius e companhia, por terem orgulho de mim e acreditarem que conseguiria chegar até aqui;

À minha vizinha, tia Lena, tio Jaci, tias Maria, e todos aqueles que são muito importantes para mim.

À memória de meu avô que tanto gostava;

À minha família que não conheço, mas que em muitos momentos pensava ...

A Deus – por mais que a maioria dos revolucionários desacreditem – que independente de normas religiosas, sei que existe e que sem ele nada seria;

À banca examinadora que tão gentilmente aceitou o convite para compor a banca de avaliação do presente trabalho;

A todas aquelas pessoas que torceram por mim e acreditaram que poderia chegar até aqui;

A todos aqueles (las) que, como eu, acreditam, sonham e lutam por um mundo socialista, independente das truculências que venham a sofrer na sua trajetória de luta por tal ideal,

Emocionadamente, Muito Obrigada.

A justiça social passa pela radicalidade na vida,  
pela ousadia e originalidade.

Vilson Groh

GOMES, Selma Graciele. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência na Rede Educacional Pública: Inclusão ou Segregação?** Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007, 127f.

## RESUMO

A compreensão da questão da deficiência na sociedade atual requer sua análise no decorrer da história, história esta marcada pela passagem de cada modo de produção. O resgate histórico do tema deficiência torna-se imprescindível para a compreensão da questão da deficiência com base no entendimento de que tal questão é uma construção histórica. Neste sentido, o processo de exclusão e/ou segregação social das pessoas com deficiência co-existe em vários espaços da sociedade, dentre eles o espaço educacional, que embora pregue uma educação inclusiva acaba por reiterar marcas do passado no que se refere à discriminação. Assim, diz-se que a discussão sobre a discriminação que existe na sociedade atual é fruto da construção histórica de um modelo que impõe a ideologia de normalidade como regra a ser seguida. Com isso, é preciso entender as discussões sobre a inserção destes sujeitos a partir de cada modelo baseado em práticas voltadas a atender estas pessoas em cada época. Primeiramente, se tinha a exclusão destes dos espaços da sociedade ditos comuns. Após, discutia-se a sua inserção, mas em espaços segregados que tratavam a deficiência como se esta fosse uma doença. Com o advento das lutas pela inserção destes sujeitos nos vários espaços da sociedade, veio o modelo baseado na integração, modelo este que não garante condições de acesso nestes espaços. Por fim, discute-se o modelo inclusivo que prega uma sociedade para todos (as). Através do exposto, compreende-se a relevância de se ater ao tema com vistas a compreender a inclusão e/ou segregação destes sujeitos no âmbito educacional, que no presente trabalho foi o espaço onde se desenvolveu o processo investigativo. Este tema foi despontado no estágio realizado no Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência que se desenvolveu no Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD), propiciando a aproximação ao tema de pesquisa. Assim, com a intenção de estudar sob quais condições estes sujeitos tem acesso à educação superior, desenvolveu-se pesquisa exploratória tendo como metodologia um processo investigativo que compreendeu estudos teórico-metodológicos, levantamento de dados secundários via documentos do Departamento de Administração Escolar, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e, por fim, entrevista semi-estruturada com os sujeitos com deficiência inseridos na Universidade Federal de Santa Catarina. Os resultados obtidos através do processo investigativo trazem a realidade destes sujeitos na rede educacional de ensino superior, realidade esta que reflete as marcas de um passado estigmatizador e excludente que ainda teima em deixar as pessoas com deficiência à margem de serviços dignos. Assim sendo, entende-se ser urgente a necessidade de se garantir o que as leis trazem referentes aos direitos das pessoas com deficiência, para que estas, enquanto sujeitos de direitos, tenham condições equânimes de acesso à educação e, principalmente, a garantia de condições dignas de vida para que sejam autônomas, uma vez que, sem tais condições estes sujeitos estão imobilizados a terem uma vida independente e decente como qualquer outro cidadão.

**Palavras-chave:** Pessoas com Deficiência; Normalidade; Inclusão; Integração; Educação Inclusiva.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 –</b>	Número de Formação de Professores para Atuação na Educação Especial na Região Sul e Estado de Santa Catarina em 2006.....	73
<b>Tabela 2 –</b>	Percentagem de Pessoas com Deficiência na UFSC em Relação ao Brasil, Estado de Santa Catarina e Cidade de Florianópolis, Conforme o Tipo de Deficiência no ano de 2000.....	87
<b>Tabela 3 –</b>	Crescimento do Número de Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina de 2000 a 2006.....	91
<b>Tabela 4 –</b>	Matrícula na Educação Especial, por Dependência Administrativa, 1996/1999	101



## LISTA DE SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>CED</b>	Centro de Ciências da Educação
<b>CFH</b>	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
<b>CFM</b>	Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONEDE</b>	Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência de Santa Catarina
<b>CREA</b>	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
<b>CSE</b>	Centro Sócio Econômico
<b>CUN</b>	Conselho Universitário
<b>DAE</b>	Departamento de Administração Escolar
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua de Sinais Brasileira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NECAD</b>	Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>NUCLEIND</b>	Núcleo de Investigação de Desenvolvimento Humano
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PET</b>	Programa de Educação Tutorial
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNISUL</b>	Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 SITUANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>15</b>
1.1 APROXIMAÇÃO AO TEMA DE PESQUISA.....	15
1.2 JUSTIFICATIVA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.....	17
1.3 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....	18
1.3.1 Recorte do objeto.....	19
1.3.2 Delimitação do tipo de Pesquisa.....	20
1.3.3 Identificação do universo de pesquisa.....	25
1.3.4 Aproximação aos sujeitos que fizeram parte da pesquisa.....	26
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>30</b>
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA.....	30
2.1.1 Uma breve trajetória dos aspectos históricos sobre a questão da deficiência na estrutura educacional: o modelo de normalidade como segregador das diferenças.....	36
2.1.2 Da integração à inclusão.....	38
2.2 OS DIREITOS VOLTADOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	43
2.2.1 A construção da política social: os fundamentos que impulsionaram as lutas contemporâneas na busca pela garantia de direitos.....	44
2.2.2 Trajetória da construção jurídico legal do reconhecimento dos direitos voltados às pessoas com deficiência.....	50
<b>3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>60</b>
3.1 MEIOS QUE A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA APRESENTA PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	60
3.2 AS BARREIRAS EXISTENTES NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO QUE IMPEDEM O PLENO DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	74

3.3 O ENTENDIMENTO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA SOBRE A REALIDADE A QUAL ESTÁ INSERIDO..... 92

3.4 AS PERSPECTIVAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A TEREM ACESSO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 102

**ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS..... 111**

**REFERÊNCIAS..... 118**

**APÊNDICES..... 125**

## INTRODUÇÃO

Entender a questão da deficiência requer compreendê-la como construção histórica caracterizada pelo modelo vigente de normalidade que estigmatiza aqueles que fogem das normas impostas. Nesta direção, as pessoas com deficiência durante muito tempo, e nos dias atuais, sofrem os efeitos deletérios de um sistema que marginaliza aqueles que fogem das regras estabelecidas. Como consequências, estes sujeitos tornam-se invisíveis aos olhos da sociedade e, se não bastasse, são atendidos através de serviços precarizados e focalizados que não provêm condições de terem acesso a vários espaços de forma independente. Passam, com isso, a serem atendidos em locais segregados, em contraposição à garantia de sua convivência em espaços comuns da sociedade.

Com base no exposto, ressalta-se ser imprescindível desvendar a face da inclusão destes sujeitos em espaços comuns da sociedade, em especial o universitário, que foi o espaço delimitado para o desenvolvimento do processo investigativo. Neste sentido, a proposta de trabalho aqui apresentada foi orientada pelo seguinte objeto de pesquisa: “Em que condições as pessoas com deficiência são inseridas e/ou mantêm-se na rede educacional da Universidade Federal de Santa Catarina?”.

Com base no objeto de pesquisa pôde-se desenvolver o trabalho em 3 seções. A primeira situa os procedimentos metodológicos, focando o desenvolvimento do processo investigativo. A partir disso, traz-se o caminho percorrido para se chegar até o recorte do objeto de pesquisa, a aproximação aos sujeitos que fizeram parte das entrevistas, bem como os procedimentos utilizados para o seu desenvolvimento.

A segunda seção traz o aprofundamento teórico do trabalho elencando, primeiramente, o resgate dos aspectos históricos da questão da deficiência e trazendo o modelo de normalidade como segregador das diferenças. Com a intenção de caracterizar o atendimento destes sujeitos na rede educacional, será trazida a discussão sobre a sua inserção na rede educacional sob a ótica da integração e, em contraponto, sob a lógica da inclusão. Por fim, traz-se o debate sobre a política social resgatando os fundamentos que originaram as lutas atuais em prol de direitos, fundamentos estes entendidos sob a perspectiva crítica da realidade na qual se está inserido. Posterior a este item, apresenta-se a trajetória da construção dos direitos voltados a estes sujeitos e as várias faces

das garantias legais frente às mudanças estruturais que conseqüentemente afetam os direitos sociais.

Na terceira seção, se trará a apresentação dos resultados da pesquisa, onde se ressaltará os meios que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) disponibiliza para atender às necessidades educacionais especiais. A partir daí serão citadas as barreiras existentes no espaço universitário que impossibilitam a plena inclusão das pessoas com deficiência na rede educacional de nível superior. Na perspectiva de esclarecer tais barreiras, traz-se o entendimento que estes sujeitos têm de sua realidade dentro da rede educacional. Com a intenção de abrir um espaço, no presente trabalho, para as reivindicações destes sujeitos, o último item trará as perspectivas das pessoas com deficiência a terem uma educação inclusiva que dê condições de acesso e/ou manutenção na rede de ensino superior. Com isso, são elencadas várias sugestões e/ou reivindicações destes sujeitos para que, de fato, possam ser incluídos e não segregados.

Portanto, pretende-se elencar a realidade apresentada pela universidade para atender às necessidades educacionais especiais, realidade esta que se quer desvendar para que se torne visível a problemática destes sujeitos neste âmbito. Espera-se, assim, que este trabalho sirva, acima de tudo, como um instrumento de denúncia que possibilite o impulsionamento da luta destes sujeitos também dentro do espaço educacional de ensino superior, que deve ser porta de entrada para a inclusão.

## 1 SITUANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 1.1 APROXIMAÇÃO AO TEMA DE PESQUISA

O tema desenvolvido no presente trabalho foi resultado da experiência vivida no estágio curricular obrigatório realizado nos semestres 2006/02 e 2007/01 respectivamente, concomitantemente com a supervisão de campo através das disciplinas Supervisão de Estágio Curricular Obrigatório I e Supervisão de Estágio Curricular Obrigatório II.

No entanto, o processo de ensino da prática teve início no estágio curricular não obrigatório no semestre 2006/01 realizado no Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD)<sup>1</sup>, mais especificamente no Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência.

O Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência foi criado em 2005 e se prorrogou até o semestre 2006/2<sup>2</sup>. Desenvolveu ações interdisciplinares com foco no tema *deficiência*, incluindo as áreas da Educação, Serviço Social, Saúde e Educação Física, esta última tendo a coordenação geral do Programa. Este programa teve como respaldo a concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Foi um Programa financiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tendo como instituição proponente a Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>1</sup> O Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD) é um núcleo de pesquisa e extensão vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>2</sup> O Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência teve, formalmente, seu término no citado semestre, mas entendendo a importância de permanência das ações neste campo a área de Serviço Social sob a coordenação da Professora Maria Manoela Valença deu continuidade no trabalho desenvolvido até então. A coordenação geral do Programa coube ao Professor Luciano Lazzaris Fernandes. Tais ações foram direcionadas ao compromisso de tornar visível o tema em pauta através da socialização de conhecimentos via publicação de trabalhos baseados nos aportes teórico-metodológicos do Serviço Social. Cabe ressaltar, que a dinâmica do Programa foi caracterizada pelo planejamento das ações através de reuniões entre os componentes do Programa na área do Serviço Social e algumas reuniões gerais entre as outras áreas (estas últimas, reuniões das quais não participei). Nas reuniões da área do Serviço Social se abriu espaço para o planejamento de ações que estiveram direcionadas a visitas institucionais a espaços que atendiam as pessoas com deficiência como a Fundação Catarinense de Educação Especial, a Associação Catarinense para Integração do Cego, o Núcleo de Investigação e Desenvolvimento Humano. Tais visitas se justificaram pela necessidade de se conhecer a realidade destes sujeitos e as instituições voltadas a atender suas necessidades especiais. Tal aproximação foi realizada a fim de situar a questão da deficiência num contexto mais amplo e, por conseguinte, compreendê-la neste contexto. Com base nestas visitas e nos estudos teórico-metodológicos se desenvolveu eventos que trouxeram a sensibilização e divulgação de assuntos pertinentes a questão da deficiência dentro do âmbito educacional da UFSC. As ações pautadas e desenvolvidas através do Programa no NECAD foram essenciais para se entender a realidade destes sujeitos e desenvolver iniciativas que contribuíssem para a divulgação do tema em pauta.

Cabe salientar que o referido programa teve o compromisso de consolidar a integração das ações realizadas pelas diferentes áreas do conhecimento em busca da inclusão das pessoas com deficiência<sup>3</sup> em vários espaços da sociedade. Desta forma, surge com a intenção de prestar ações interdisciplinares que promovessem a atenção integral a estes sujeitos, propiciando melhoria na sua qualidade de vida, contribuindo para que vivessem numa sociedade mais justa podendo, com isso, fazer usufruto dos espaços comunitários sem serem discriminados.

Neste sentido, o tema “deficiência” foi despontado através da experiência que se teve no referido programa. Ele proporcionou a aproximação ao aporte teórico sobre o assunto através de levantamento bibliográfico e documental que permitiu entender a questão da deficiência sob diversos aspectos. Estas questões trouxeram à tona a análise aguçada dos ambientes sociais e como estes espaços se mostravam acessíveis ou não para receber as pessoas com deficiência. Resgatando o histórico da construção do preconceito socialmente criado, pôde-se compreender os motivos que levaram as pessoas com deficiência a serem excluídas de diversos espaços da sociedade tornando-se invisíveis aos mesmos.

Assim, foi possível observar as formas pelas quais estes sujeitos são discriminados em vários espaços, em especial o universitário, que foi lócus de realização do estágio curricular não obrigatório e obrigatório. A prática no campo de estágio permitiu estudos teórico-metodológicos que trouxeram à tona, através de produções científicas, as barreiras existentes que impedem que as pessoas com deficiência sejam incluídas no espaço universitário. Várias produções foram reflexos de estudos que permitiram entender questões que antes não eram visíveis.

Ao entender o problema de forma geral por meio de estudos e observações documentadas, através de diário de campo e relatórios que evidenciaram tais aspectos impulsionadores da invisibilidade destes sujeitos, foi possível trazer a discussão para o plano micro, que trouxe como âmbito de análise a UFSC. Neste espaço, observou-se a ausência de condições para que as pessoas com deficiência tivessem acesso à educação sem sofrerem constrangimentos.

Entender o problema vivido pelas pessoas com deficiência requer reconhecer a importância da reflexão sobre os aspectos da vida em sociedade para a partir daí se estabelecer

---

<sup>3</sup> Quando se fizer menção no referido trabalho aos sujeitos com algum tipo de deficiência se usará o termo *pessoas com deficiência*, visto que, conforme Sassaki (2003), durante o uso de várias terminologias aconteceram diversos eventos com a participação de vários segmentos que decidiram por essa terminologia. Assim, conforme o autor, *pessoas com deficiência* passou a ser o termo preferido por um grande número de adeptos que adotaram, num dos maiores eventos das pessoas com deficiência designado como “Encontro”, em Recife no ano 2000, a terminologia como mais adequada para se reportar aos referidos sujeitos.



um estudo que dê margem para o desvendamento do cotidiano e a descoberta de dados que expliquem e dêem subsídios para futuras ações em determinadas áreas. A necessidade de apreensão da realidade é justificada pelas constantes mudanças ocorridas que “têm se caracterizado por mudanças éticas no que diz respeito aos problemas sociais. Na realidade, essas mudanças ecoam de transformações maiores [...]” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 13) e precisam ser estudadas para que seus efeitos deletérios sejam compreendidos.

Com base na necessidade de reflexão da realidade, que parte da análise exaustiva daquilo que está posto, adentrar-se-á no próximo item que discorrerá sobre a relevância do desenvolvimento do processo investigativo sobre o referendado tema.

## 1.2 JUSTIFICATIVA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

O processo de exclusão e/ou segregação social das pessoas com deficiência co-existe em vários espaços da sociedade, dentre eles o espaço educacional, que embora pregue uma educação inclusiva acaba por reiterar marcas do passado no que se refere à discriminação.

Neste contexto, foi possível perceber a contradição entre o real objetivo da universidade e a materialização destes objetivos. Ao permanecer na instituição e percorrer o Centro Sócio Econômico (CSE), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) e o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), foi possível observar que embora a universidade pregue o acesso à educação a todos, isto de fato não ocorre, uma vez que com base em marcos legais, os centros dos cursos referenciados poucos meios provêm para acesso e permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional de nível superior.

Com base no exposto, o problema de pesquisa formulado disse respeito aos meios que a universidade possui para manter as pessoas com deficiência neste espaço, meios estes que se referem tanto à consciência sobre a importância da diversidade como às condições de acessibilidade<sup>4</sup>. Assim, a investigação se propôs a desvendar estes aspectos que trouxeram para

---

<sup>4</sup> Segundo o Decreto 5.296 de 2004, acessibilidade significa condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, as edificações, os serviços de transporte e os dispositivos, sistemas maiores de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Cabe destacar que as pessoas com mobilidade reduzida são aquelas que, por condições específicas, precisam de meios para terem acesso a certos espaços. São as pessoas obesas, com nanismo, bem como as idosas que, por algum tipo de condição particular, precisam de meios para serem autônomas.



análise questões necessárias para se entender a realidade vivida pelas pessoas com deficiência dentro do espaço educacional. Nesta perspectiva, o estudo desenvolvido tem relevância social, uma vez que trará a necessidade de se analisar no âmbito educacional a situação apresentada neste espaço para que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos.

Este estudo trará conhecimentos que mostrarão a necessidade de se ater para a construção de estratégias que garantam uma universidade acessível a todos e todas. Assim, trará a questão da deficiência sob a perspectiva inclusiva enaltecendo a importância da produção deste tipo de conhecimento que é incipiente no espaço universitário, inclusive na área do Serviço Social.

Tendo por base a necessidade de formular conhecimentos que dêem suporte para que o Estado se movimente no sentido de garantir o que as leis trazem, a relevância do estudo traz à tona o assunto debatido, que é pertinente para se entender a realidade de sujeitos que têm seus direitos garantidos em lei, mas que precisam que eles sejam materializados. Assim, a pesquisa foi imprescindível para o despertar da necessidade de se entender as demandas destes sujeitos para que elas sejam atendidas. Neste sentido, a pesquisa, conforme Rizzini, Castro e Sartor (1999) é um elemento fundamental num processo de tomada de decisão, pois auxiliará na construção de políticas e/ou ações com base nas demandas concretas refletidas através dos dados apresentados via processo investigativo.

Assim sendo, com o objetivo de publicizar o trabalho a outros espaços, traz-se a sua importância no acúmulo de produção que possa contribuir para a continuidade do debate, e para despontar no espaço da UFSC a necessidade de tratar esta questão como primordial para se ter uma universidade que atenda aos princípios dos direitos humanos, universidade esta que deve incentivar produções que tenham a função social de contribuir para uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

### 1.3 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO

A partir do exposto, o processo investigativo teve por base a necessidade de entender as condições que as pessoas com deficiência têm no espaço educacional da UFSC para se desenvolverem. Tendo em vista a urgência de se compreender estes meios, a investigação foi desenvolvida através de um processo investigativo que deu margem para a reflexão da realidade

---

vivida por estes sujeitos na sociedade em geral e no espaço universitário em específico. As informações aludidas fizeram parte de um processo que se crê ser necessário para o desenrolar de uma pesquisa social. Assim, apresentar-se-ão as fases primordiais para a obtenção dos dados que darão sustentação ao presente trabalho.

### 1.3.1 Recorte do objeto

Após os estudos teórico-metodológicos que embasam o tema de estudo construído a partir das observações alcançadas através da reflexão desta realidade via análise de referências, bem como análise de dados do Departamento de Administração Escolar (DAE) da UFSC resgatados por Tatiane Martins<sup>5</sup> no ano de 2005 – dados estes que trouxeram um número inexpressivo de pessoas com deficiência inseridas no âmbito educacional – começou-se a indagação sobre questões referentes à inclusão das pessoas com deficiência na universidade.

Ao entender que a inclusão requer uma gama de meios para que estes sujeitos pudessem acessar a rede educacional da UFSC, começou-se a investigação das políticas e/ou ações trazidas pelo decreto 5.296, que trata da acessibilidade voltada às pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, para constatar se esta inclusão, de fato, acontecia. Desta forma, questionou-se, com base no citado referencial jurídico, sobre os meios que a universidade mantinha para incluir as pessoas com deficiência. Tais indagações precisavam ser aprofundadas através de investigação que permitisse refutar ou confirmar a hipótese de pesquisa, hipótese esta que trouxe a ausência de acessibilidade na UFSC para inclusão das pessoas com deficiência. A partir da indagação sobre as condições necessárias para acesso e/ou permanência destes sujeitos na universidade construiu-se o objeto de pesquisa: “Em que condições as pessoas com deficiência são inseridas e/ou mantêm-se na rede educacional de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina?”. Este recorte do tema *deficiência* na rede educacional justifica-se, pois existiu a necessidade de entender se as leis existentes voltadas a atender às exigências e garantias a estes sujeitos, garantidas nas leis constitucionais e infraconstitucionais, estavam sendo materializadas.

Nesta perspectiva, o recorte do objeto da pesquisa vai ao encontro da premência de se desvendar as ações que o poder público deve desenvolver no âmbito educacional para atender os anseios destes sujeitos.

---

<sup>5</sup> Tatiane Martins foi uma das bolsistas do Programa Integrada de Atenção às Pessoas com Deficiência.

Com base no exposto, destacar-se-á na próxima seção dados referentes à construção do processo investigativo que, sem a pretensão de esgotar o tema, contribuirão para a referida análise e para o despontar de outros estudos que poderão ser aprofundados através de outras pesquisas.

### **1.3.2 Delimitação do tipo de pesquisa**

A partir do objeto de estudo da pesquisa se optou extrair os dados através de pesquisa exploratória que, segundo Gonçalves (2005), é muito utilizada quando o pesquisador entra em contato com as fontes de dados. É uma pesquisa que envolve a familiaridade com o tema, uma vez que requer o prévio conhecimento do assunto que norteou o problema de pesquisa. Ainda, conforme Gil (1999, apud GONÇALVES, 2005, p. 98), existe a necessidade do pesquisador ter uma aproximação às fontes de dados para que alcance com isso “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Neste sentido, de acordo com o propósito posto anteriormente, fez-se necessário este tipo de pesquisa que se acredita ser nova no que se refere ao problema de pesquisa, uma vez que o tema abordado é discutido recentemente neste espaço. Quando se fala na discussão recente sobre tal tema toma-se por base, conforme Ferreira (2006) e Barroso (2006), o fato de que durante grande período de invisibilidade destes sujeitos, período este caracterizado pela sua segregação em locais especiais, discute-se o acesso destes aos vários espaços sob a perspectiva de sua inclusão em espaços comuns.

Dessa maneira, é possível dizer que por ser uma pesquisa exploratória ela abrirá margem para que outros estudos sejam aprofundados a partir do problema de pesquisa aqui desenvolvido. Este tipo de pesquisa geralmente envolve alguns procedimentos que Gonçalves (2005, p. 98) define da seguinte forma: “a) levantamento bibliográfico; b) entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado [...]”. Assim, ao fazer aproximação destes procedimentos com a referida pesquisa, é possível dizer que a proximidade com o tema e com os sujeitos que fizeram parte do processo investigativo contribuiu para que as entrevistas fossem feitas com pessoas que vivenciaram as situações diversas que direcionaram o problema de pesquisa.

Quando se fala na proximidade aos sujeitos que fizeram parte da pesquisa se quer dizer que existiu a preocupação em conhecer a subjetividade destes a partir de suas falas em eventos e/ou acontecimentos que marcaram suas reivindicações. Houve a preocupação, além de tudo, de saber através de conversas informais seus anseios e suas preocupações. Com o entendimento de que as construções se fazem a partir dos sujeitos que são foco das análises em um determinado estudo, se pode, junto aos mesmos, entender sua realidade e não a partir de dados extraídos de forma vertical através dos ditos “mentores do saber”, que se aperfeiçoam em determinado tema, mas esquecem do principal: conhecer aqueles sujeitos que fazem parte do estudo a ser realizado. Por isso, diz-se que é preciso ter a preocupação de que um estudo que aborde temas imprescindíveis para desvendar a exclusão destes sujeitos deve ser feito junto a eles e não longe de sua experiência de vida que reflete valores, que de certa forma também são resultados de toda uma vida marcada por conquistas bem como preconceitos, estereótipos e discriminações.

Com isso, é possível salientar que a proximidade a estes sujeitos foi imprescindível para facilitar o desenvolvimento do processo investigativo, que quando se trata de seres humanos, ao contrário do que pregava a corrente positivista, não se tem como ser neutro, uma vez que temos todo um sistema de valores que marcam as relações sociais e constituem as ações dos sujeitos históricos.

Com base no exposto, diz-se que para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa existem várias fases que a estruturam e, conseqüentemente, darão suporte para a obtenção dos dados. No referido caso, utilizaram-se dados extraídos de fontes primárias e de fontes secundárias, que caracterizaram a metodologia de pesquisa da seguinte forma: levantamento bibliográfico, levantamento documental, entrevista semi-estruturada.

Assim, com o intuito de aprofundar o conhecimento em relação ao tema de pesquisa, fez-se levantamento bibliográfico que, segundo Gil (1994, p. 71), “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Esta fase é primordial em qualquer pesquisa, pois aproxima o investigador das fontes bibliográficas sobre o assunto que se quer pesquisar e promove a afinidade deste com a escolha dos procedimentos metodológicos que mais convêm para o desenvolvimento do processo investigativo, ou seja, é fase de qualquer pesquisa, imprescindível para se ter uma aproximação com o tema a ser pesquisado que logo levará ao recorte do objeto. Por conseguinte, esta afinidade

permitirá aprofundar conhecimentos sobre o tema e assim definir com propriedade o que se quer pesquisar.

Dessa forma, esta modalidade é essencial para se fazer uma revisão bibliográfica com a finalidade de levantar o que já se tem publicado em relação ao tema e/ou objeto a ser pesquisado. Neste sentido, é parte imprescindível para se conhecer a fundo o tema, bem como mergulhar no que já se tem de obras em relação ao assunto permitindo assim que o pesquisador tenha subsídios fundamentados em fontes bibliográficas para que outros tipos de pesquisa sobre o tema sejam elaboradas e desenvolvidas. Isto quer dizer que a investigação bibliográfica é uma modalidade que define, em parte, uma posterior pesquisa, uma vez que é o sustentáculo que dá suporte as apreciações posteriores que serão resultados de todo um processo que exige fases de descobertas. Neste sentido, a pesquisa demandou levantamento bibliográfico sobre o mencionado tema a fim de reforçar o arcabouço teórico que deu sustentação ao seu desenrolar.

Estes estudos contribuíram para o levantamento de obras e a sua relação com o assunto em pauta. Conforme levantamento foram encontrados alguns trabalhos que discutiam as condições de acessibilidade dos sujeitos referendados em vários espaços da sociedade, como os de Silveira (2006), Santos (2006), Pereira (2007) e Moraes (2007), bem como algumas publicações que se relacionaram à questão da deficiência no decorrer da história e sua relação com os preconceitos e com a construção das garantias voltadas a estes sujeitos, tendo por base autores como Amaral (1994), Sassaki (1997), Tomasini (2006), Rodrigues (2006), Skilar (2006), Mantoan (2006), Tomasini (entre 1995 e 2005), entre outros.

Diz-se então, que a análise destes referenciais foram importantes para a elaboração do projeto de pesquisa bem como para o recorte do objeto, que permitiu, a partir da observação participante dentro do espaço universitário, a viabilização da discussão do tema dentro do espaço educacional. Por isso, essa fase foi essencial para se entender a discussão no Brasil sobre o tema, o que já se tinha na perspectiva do movimento das pessoas com deficiência em relação à construção da sua inclusão em vários espaços da sociedade.

A outra modalidade do processo investigativo referiu-se à análise documental que disse respeito à investigação de documentos que serviram como fonte de informação que englobou observação crítica de dados, a leitura crítica da obra, bem como sua interpretação e reflexão. Por documentos entende-se,



[...] regulamentos, atas de reunião, livros e frequência, relatórios, arquivos, pareceres etc..., podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de cursos, planos de aula, trabalhos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998 apud GOLÇALVES, 2005, p. 60).

O estudo documental foi realizado com o objetivo de dar base para o processo investigativo no que se refere à confirmação de algumas reflexões e/ou conclusões sobre as análises dos dados obtidos através das entrevistas que serão detalhadas mais adiante. Assim, a importância desta fase com base em todo o processo é parte fundamental para compreender como se dá a inclusão das pessoas com deficiência na UFSC. Tal compreensão foi possível, pois o uso dos dados através de fontes secundárias resgatadas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Departamento de Administração Escolar (DAE) da UFSC deu suporte para elaborar um comparativo entre o número de pessoas com deficiência no Brasil e contraditoriamente a inserção destas pessoas no espaço educacional da universidade, bem como outras análises imprescindíveis para o processo investigativo. Algumas apreciações dessa fase do processo investigativo foram registradas a partir de artigos publicados em eventos que permitiram a documentação dos dados obtidos<sup>6</sup>.

Com base no exposto, pode-se dizer que fontes de dados podem ser designadas como primárias e secundárias. As primeiras são aquelas resultantes de trabalhos em primeira mão, incluindo aí artigos, diários de campo e relatórios. A segunda é caracterizada como secundárias, exemplos delas utilizadas para este trabalho são as revistas, jornais, documentos jurídicos e/ou de órgãos nacionais, entre outros documentos que fizeram parte do processo investigativo.

Cabe ressaltar que as referências são definidas como “fontes de dados documentais” (GONÇALVES, 2005, p. 60). Assim sendo, diz-se que o resgate destes dados, segundo

---

<sup>6</sup> Alguns artigos foram desenvolvidos tendo por base o tema em pauta. No entanto, aquele que trouxe a apresentação dos dados obtidos através da investigação documental foi o artigo apresentado ao 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária realizado na Universidade Federal de Santa Catarina de 23 a 25 de outubro de 2006.

Gonçalves (2005), levaram a crítica sobre um determinado tema, que permitiu um juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o presente trabalho.

Nesta linha de pensamento, uma das técnicas de coleta de dados voltadas para a pesquisa foi a entrevista. Para Rizzini, Castro e Sartor (2005), consiste numa conversa proposital que é direcionada àquelas circunstâncias em que existem poucas situações a serem observadas desejando-se aprofundar o objeto de pesquisa. Com isso, abre margem para que o entrevistado aprofunde a discussão e fale sobre aquilo que ache relevante podendo prolongar-se na entrevista. Cabe ressaltar que estas entrevistas foram antecedidas de carta de apresentação expostas aos entrevistados e de roteiro de entrevista, que estão disponíveis como apêndice ao final deste trabalho.

Tendo a compreensão da relevância de um instrumento que abrisse margem para o detalhamento de assuntos pertinentes ao objeto da pesquisa, escolheu-se a entrevista semi-estruturada, que foi formulada a partir de um pequeno número de perguntas relacionadas aos objetivos propostos no projeto de pesquisa. Poucas perguntas foram formuladas com alternativas de respostas pré-estabelecidas. As outras foram abertas e deixaram espaço para que as entrevistadas discorressem sobre o assunto trazendo para o processo investigativo os pontos que achassem importantes para sua contribuição com a pesquisa. A entrevista semi-estruturada torna-se valiosa neste processo, pois muitas questões são formuladas no momento da entrevista considerando a direção dada à mesma. Assim, os novos relatos expostos pelo (a) entrevistado (a) permitirão perguntas novas na hora da entrevista considerando a importância destas para o processo investigativo.

Estas modalidades da pesquisa precisam ser detalhadas para que se compreenda as fases que levaram à concretização do processo investigativo. Para isso, traz-ser-á no próximo item a delimitação do universo de pesquisa, bem como a aproximação aos sujeitos que fizeram parte dela. Assim, no item a seguir identificar-se-á o universo da pesquisa que está relacionado ao contexto educacional.

### 1.3.3 Identificação do universo de pesquisa

O universo de pesquisa compreendeu as pessoas com deficiência visual, auditiva, da fala e física inseridas no âmbito educacional, mais especificamente no espaço da UFSC<sup>7</sup>. A formulação deste objeto se deu, pois existiu a necessidade de se escolher um universo de pesquisa que abrangesse sujeitos que pudessem representar os tipos de deficiência existentes no espaço educacional da UFSC. Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram:

- Uma pessoa surda-muda<sup>8</sup> que faz pós-graduação em lingüística no Centro de Educação da UFSC;
- Uma pessoa que está no Curso de Ciências Econômicas no Centro Sócio Econômico da UFSC que é cadeirante<sup>9</sup>;

<sup>7</sup> A intenção era tomar para entrevista sujeitos que permitissem atingir as discussões sobre pessoas com todos os tipos de deficiência. A classificação feita sobre as deficiências é trazida por Pereira (2007, p. 41), que são divididas da seguinte forma: Deficiências sensoriais, deficiências cognitivas, deficiências físico-motoras, deficiências múltiplas. As deficiências sensoriais são aquelas que causam sérias perdas na capacidade do sistema de percepção, gerando assim dificuldades na percepção das informações, tanto as vindas do ambiente como das pessoas. A surdez ou a cegueira são exemplos deste tipo de deficiência. A deficiência cognitiva está relacionada à compreensão e ao tratamento das informações, podendo gerar dificuldades de concentração, memória e raciocínio. Pessoas com Síndrome de Down ou paralisia cerebral são exemplos deste tipo de deficiência. As deficiências físico-motoras se referem à capacidade de motricidade do indivíduo, podem causar limitações nas atividades que exijam esforço físico, coordenação motora, precisão, mobilidade, entre outros. Pessoas com paralisia infantil ou que tiveram membros amputados, são alguns exemplos. Deficiências múltiplas referem-se a mais de um tipo de deficiência que uma pessoa tenha. Diz-se então, que esta tem deficiência múltipla. Pessoas com paralisia nos membros inferiores e com deficiência visual são exemplos.

<sup>8</sup> Sasaki (2003) em seu texto “Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão” traz a discussão das terminologias corretas relacionadas a cada deficiência. Para o autor, ao invés de utilizar *pessoa surda-muda* o correto seria utilizar *pessoa surda* quando a deficiência auditiva é total e *pessoa com deficiência auditiva* quando há algum resíduo auditivo. No site da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) resgata-se a discussão sobre a referida terminologia. Segundo o site [www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br) “a terminologia Surdo-Mudo tem sua raiz na história, num tempo muito antigo quando a pessoa Surda estava condenada à mudez. Ser surdo significava automaticamente ser mudo, e pior, ser um Abandonado, Excluído, Desacreditado! Com o passar do tempo, apesar de se constatar **ser possível ensinar** o Surdo a **falar** (língua oral), e, principalmente, de estudos conferirem à **língua de sinais** usada por eles há tantos séculos o ‘título’ de **língua verdadeira**, mesmo assim, falando uma ou duas línguas, a denominação ‘Surdo-Mudo’ permanece!” Porém a entrevistada traz a terminologia surda-muda para designar sua deficiência trazendo uma outra discussão que se trará na última seção, na apresentação e reflexão dos dados obtidos através das entrevistas. Não se tratará neste trabalho sobre a terminologia correta a ser utilizada, uma vez que o assunto não é foco das análises. No entanto, não se pode deixar de fazer menção às discussões ressaltadas. Por respeito e fidedignidade aos dados obtidos através da entrevista, utilizar-se-á a terminologia *surda-muda* quando referir-me à referida entrevistada, porém sem colocar em cheque outras terminologias debatidas atualmente, visto que vale frisar que terminologias não são imutáveis, e por isso, dependendo dos debates proferidos poderão ou não serem modificadas.

<sup>9</sup> A terminologia correta, segundo Sasaki (2003), a ser utilizada quando se faz menção às pessoas com deficiência física que fazem uso de cadeira de rodas seria “pessoas em cadeira de rodas” e/ou “pessoas que andam em cadeira de



- Uma pessoa com deficiência visual<sup>10</sup> que faz o curso de Serviço Social no Centro Sócio-Econômico da UFSC.

A pesquisa exploratória requer que se tenha um universo que possibilite a obtenção de dados de forma que seja possível ter informações que reflitam a realidade destes sujeitos. Assim, por se tratar de um objeto que traz à tona a discussão sobre a inserção das pessoas com deficiência na UFSC, houve a preocupação de delimitar pessoas com as várias deficiências de vários espaços da universidade, porém, pela dificuldade de encontrar outros sujeitos com deficiência, em especial deficiência cognitiva, não foi possível trazer o universo de pesquisa projetado no início da mesma, mas acredita-se que aqueles que participaram trouxeram dados importantes para se ter um debate profícuo no que se refere ao tema proposto.

### 1.3.4 Aproximação aos sujeitos que fizeram parte da pesquisa

A aproximação aos sujeitos que fizeram parte das entrevistas se deu a partir das atividades desenvolvidas pelo Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência. Dessa forma, conheceu-se primeiramente uma pessoa com baixa visão, que ao participar da reunião do Programa falou um pouco de sua inserção dentro da UFSC e o trabalho realizado no Núcleo de Investigação de Desenvolvimento Humano (NUCLEIND).

Foi a partir deste relato que se fez visita ao local de estágio desta pessoa, que o apresentou colocando o que o Núcleo disponibilizava na área da deficiência para atender às necessidades educacionais especiais<sup>11</sup> das pessoas surdas, mudas, com deficiência auditiva e/ou visual. Esta visita permitiu conhecer o espaço que mais tarde proporcionaria o contato com um dos sujeitos da

---

rodas". No entanto, segundo o autor, no contexto coloquial é permitido usar o termo *cadeirante*. Utilizar-se-á esta última por fazer parte também da linguagem dos próprios sujeitos que andam em cadeiras de rodas.

<sup>10</sup> Deficiência visual parcial, segundo Sassaki (2003), é a terminologia utilizada quando o sujeito tem baixa visão que se diferencia da cegueira que, por sua vez, caracteriza a deficiência visual total.

<sup>11</sup> Se faz menção a *necessidades educacionais especiais* quando se refere às condições particulares que as pessoas com deficiência precisam para ter seu pleno desenvolvimento social, seja no espaço educacional, profissional entre outros. Sassaki (2003) irá se reportar às condições educacionais necessárias para a efetiva inclusão destes sujeitos na esfera educacional como necessidades educacionais especiais. Este termo foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 2, de 11-09-01, com base no parecer nº 17/2001, homologado em 15/08/01). Portanto, transfere-se a terminologia também para as necessidades especiais necessárias a acessibilidade destes sujeitos em outros espaços. Neste trabalho usar-se-á tal termo, porém, correndo o risco de em pouco tempo ser refutada esta terminologia, uma vez que as discussões sobre possíveis modificações são constantes e necessárias para que estes sujeitos construam conceitos condizentes com a busca de uma sociedade inclusiva que deve evitar terminologias estigmatizantes.

entrevista. Assim, o conhecimento do Núcleo possibilitou outras visitas a este espaço com o intuito de solicitar intérpretes de libras para um posterior evento. No desenvolvimento do processo investigativo recorreu-se ao Núcleo onde uma das intérpretes de libras passou o endereço de uma pessoa surda-muda que poderia contribuir para a pesquisa.

Após, também se convidou outro sujeito que participou de uma reunião do grupo do Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência na área do Serviço Social, que expôs sua militância na área da deficiência em prol dos direitos voltados a estes sujeitos. Posteriormente a referida visita ao Programa, manteve-se contato com esta pessoa em outros espaços de discussão relacionados a garantia de direitos voltados às pessoas com deficiência, como a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da OAB, que foi um espaço rico para a compreensão da militância destes sujeitos e de sua luta histórica, bem como possibilitou a contribuição nesta luta junto aos mesmos. Esta participação se deu na época, não pela necessidade de desenvolver este estudo, mas por analisar a questão das problemáticas vividas por estes sujeitos e entender que um curso que preze pela defesa intransigente dos direitos humanos, conforme prega o Código de Ética do Assistente Social, não deve ficar inerte perante as injustiças postas.

Por isso, a necessidade de se conhecer este espaço e dele participar foi uma decisão que perpassou a intenção de desenvolver estudos sobre o tema. Longe de desprezar a importância da contribuição deste trabalho, este espaço permitiu a contribuição na luta pela garantia dos direitos voltados a estes sujeitos, uma vez que uma sociedade não pode se desenvolver enquanto à margem dela estão milhares e milhares de pessoas excluídas de vários espaços e discriminadas por viverem em uma sociedade excludente e injusta.

Estes contatos e aproximações com os próprios sujeitos com deficiência foram imprescindíveis para conhecer o ponto de vista das pessoas com deficiências, suas insatisfações em relação ao atendimento dentro do espaço universitário às suas necessidades específicas.

No decorrer do estágio realizado no Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência realizaram-se vários trabalhos, que inclusive foram articulados com algumas disciplinas como a de Planejamento, em que se fez o Plano de Intervenção na área da deficiência. O plano trouxe como principal ação o desenvolvimento de um seminário que apresentou a discussão do tema deficiência dentro do espaço da UFSC. O seminário “Conhecendo as Diferenças: luta por uma sociedade inclusiva” foi realizado no período de 21 de junho de 2006 a

22 de junho de 2007, e teve o objetivo de socializar informações necessárias para o esclarecimento de preconceitos e a necessidade do respeito das leis voltadas às pessoas com deficiência, bem como a necessidade do respeito às diferenças. O referido evento teve como palestrantes a Prof. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Augusto Paiva do Departamento de Serviço Social da UFSC, a Assistente Social Carmem Lúcia da Silva da Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa do Cidadão/PLIAT, a Assistente Social Elisabeth Ferrer da Previdência Social de Florianópolis, o Engenheiro Arno Kummer membro do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência de Santa Catarina, o Advogado Anselmo Alves presidente da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da OAB de Florianópolis e o Prof. Ms. Luciano Lazzaris Fernandes do Departamento de Educação Física, que foi Coordenador Geral do Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência.

Com o decorrer do semestre, após o término do Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência, decidiu-se dar continuidade às atividades desenvolvidas ainda no Programa, tendo em vista a importância deste tema para a sensibilização e a disseminação de informações referentes às leis, bem como para a quebra do preconceito que, como sabe-se, está arraigado na história da sociedade e perdura em muitos espaços até os dias recentes. Assim, outros trabalhos acadêmicos foram desenvolvidos nesta área articulados com as disciplinas de Supervisão de Estágio Obrigatório I e II em que se desenvolveram também os trabalhos relacionados ao tema deficiência.

Em relação ao terceiro sujeito que compôs a entrevista, pode-se dizer que a aproximação foi resultante do Plano de Intervenção supracitado, plano este que abriu margem para que esta viesse conversar sobre o mesmo a fim de realizar seu Plano de Intervenção também na área da deficiência. Após socialização de informações através do referido trabalho, falou-se do processo investigativo e da necessidade de se ter a participação de uma pessoa com deficiência visual. Ao apresentar a relevância do trabalho, a mesma resolveu colaborar com a entrevista, visto que estudava na universidade e tinha várias experiências em sala de aula e no âmbito universitário que poderiam ser importantes para a pesquisa e, conseqüentemente, para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Por fim, vale frisar que a relação do estágio curricular obrigatório com o tema da pesquisa abriu margem para a aproximação aos sujeitos da pesquisa, pesquisa esta que, conforme o recorte do objeto e as impossibilidades de se delimitar os sujeitos que fariam parte da mesma, teve

caráter qualitativo no que se referiu à coleta dos dados através do instrumental utilizado, ou seja, a entrevista.

Por ser qualitativa, a escolha dos sujeitos não foi feita por amostra, como numa entrevista de caráter quantitativo, mas por intencionalidade<sup>12</sup> em relação à importância das pessoas a serem entrevistadas, que trazem contribuições em relação ao tema desenvolvido e, principalmente, ao objeto da pesquisa.

Não se detalhará aqui as causalidades da exclusão das pessoas com deficiência dentro da rede educacional da universidade, uma vez que este aspecto será discutido em seção posterior, apenas cabe salientar a dificuldade de contatar outros sujeitos que poderiam enriquecer ainda mais o trabalho através das contribuições advindas de sua vivência dentro deste espaço.

A próxima seção tratará do resgate teórico do tema em pauta, que dará sustentação às análises advindas dos levantamentos de dados secundários bem como às entrevistas realizadas.

---

<sup>12</sup> A entrevista de caráter qualitativa, conforme OPDENAKKER (2006), não requer que se delimite uma amostra, visto que o que está em jogo não é a quantidade da população e/ou sujeitos que se delimita para se definir uma amostra, mas a realidade de vida do entrevistado com o objetivo de decifrar o objeto de estudo aprofundado. Neste sentido, não se dá ênfase na quantidade de sujeitos que farão parte da pesquisa para que a mesma seja fidedigna ao resultado da análise, mas aos sujeitos que pela aproximação ao objeto de estudo analisado devem fazer parte da entrevista que trará situações cotidianas que revelarão as indagações trazidas no processo investigativo. A intencionalidade refere-se à necessidade de se delimitar aqueles sujeitos que trarão subsídios para a análise dos dados, sujeitos estes que, após prévia aproximação, são entendidos como essenciais para contribuir para a obtenção de informações.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA

A compreensão da questão da deficiência na sociedade atual requer sua análise no decorrer da história, história esta marcada pela passagem de cada modo de produção que fez parte de cada época. O resgate histórico do tema deficiência torna-se imprescindível para a compreensão da questão da deficiência com base no entendimento de que esta é uma construção histórica.

Neste sentido, cabe ressaltar que o debate em pauta traz a necessidade de compreender a sociedade imersa numa relação dialética em cada modo de produção que traz consigo as consequências advindas da exploração do homem pelo homem e da ideologia da classe dominante. Para contextualizar a necessidade de compreensão da questão social na contemporaneidade, torna-se imprescindível sua análise sob a perspectiva histórica com base no materialismo histórico, que Engels traduz da seguinte forma:

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca de produtos, é a base de toda a ordem social, de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na idéia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca [...]. (ENGELS, 1979 apud BIANCHETTI, 1995, p.27).

Quando se traz para a discussão a questão social na contemporaneidade se tem a preocupação em destacar que esta só pode ser entendida enquanto tal a partir do processo de ruptura da coesão social. Desta forma, Netto (2001, p. 154-160) traz que a questão social só pode ser considerada com a vigência da ordem capitalista. Assim, traz que “[...] lamentavelmente para a ordem burguesa que se consolidava, os pauperizados não se conformaram com a sua situação: da primeira década até a metade do século XIX, seu protesto tomou as mais diversas formas [...], configurando uma ameaça real às instituições sociais existentes”. Avança ainda mais no debate quando traz “[...] para além da permanência de manifestações ‘tradicionais’ da ‘questão social’, a



emergência de novas expressões da ‘questão social’ que é insuprimível sem a supressão da ordem do capital”. Neste sentido, a questão social continua sendo a mesma, uma vez que representa o despertar da luta por direitos diante da exploração e espoliação social.

No entanto, em cada fase as relações sociais sofrem mutações que resultam em novas expressões da questão social. Fato que pode esclarecer tal colocação refere-se às relações sociais no mercado de trabalho, que com as transformações no mundo do trabalho nascidas com a reestruturação produtiva trazem à tona não mais a luta pelas garantias de direitos trabalhistas, mas a garantia por emprego para milhares de pessoas excluídas do mercado de trabalho, formando assim, nos dizeres de Iamamoto, um *exército industrial de reserva*. São vítimas da miséria trazida pelo sistema capitalista na fase monopolista que acirra o fosso entre ricos e pobres, transforma e recrudescer os problemas sociais gerando fissuras nas condições de vida da população. Portanto, a questão social continua tendo como essência o que a gerou, a luta de classe, mas no atual contexto transmuta-se e traz consigo várias refrações – o termo refrações é resgatado por Neto quando se refere aos reflexos da questão social – que culminam em problemas sociais ainda maiores, bem como na intensificação da miséria, violência, entre outras refrações da questão social

Neste sentido, as refrações da questão social não podem e não devem ser analisadas sob a lente da individualização dos problemas sociais, pois tal análise comprometeria a compreensão totalizante da questão social e de suas refrações obstruindo a apreensão da estrutura social e as relações sociais que comportam a sociedade de classes. Nesta linha de pensamento, é possível trazer para a referida reflexão a necessidade de se ater a compreensão da realidade com base nos sistemas de exploração vigentes em cada época, sistemas estes que trazem as marcas de um modo de produção que cultivou um paradigma que categorizou a sociedade entre os aptos para produzirem e os inaptos para a acumulação do capital.

Tomasini (2006) situa as normas sociais vigentes como produtos da ação humana em situações que são determinadas historicamente. Tais situações traduzem-se em normas que podem, com o decorrer do tempo, serem superadas ou não. Esta análise pode ser transferida para a atual reflexão dos preconceitos e estereótipos existentes relacionados à questão da deficiência, uma vez que tais reflexos das normas criadas socialmente são resultados de padrões construídos em cada período histórico que, conforme cada época podem ou não permanecer. Porém, isso requer entender que “não significa que normas, regras e valores sejam recebidos pelo homem de

forma passiva sem que lhe tragam algumas modificações ou que ele possa interferir”. (TOMASINI, 2006, p. 111).

Para discorrer sobre o tema e chegar ao modo de produção capitalista onde se deterá mais a fundo, faz-se necessário dividir cada fase histórica em períodos que Biachentti (entre 1995 e 2005) estrutura em: mundo primitivo, período escravista, período feudal e o modo de produção capitalista. Segundo o autor, as manifestações no chamado mundo primitivo do entendimento dos indivíduos que não se enquadravam no paradigma considerado normal estiveram relacionadas à satisfação das necessidades humanas, uma vez que o homem deveria estar apto para extrair da natureza os meios necessários a sua sobrevivência.

Dessa forma, uma das características do povo dessa época era o nomadismo que, segundo autor, estava baseado na dependência daquilo que a natureza oferecia e da aptidão que cada um possuía para extrair seu sustento e colaborar com o grupo. Assim, na luta pela sobrevivência, aquele que não se enquadrasse no modelo de sociedade imposto era considerado “[...] um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa característicos da nossa fase histórica”. (BIANCHETTI, entre 1995 e 2005, p. 28). Neste sentido, a lógica posta era a de que os mais fortes sobreviviam.

No período escravista é possível trazer algumas contribuições para a compreensão da questão da deficiência a partir da sociedade grega com os desdobramentos sociais de onde surgem paradigmas que serão perpetuados até a contemporaneidade. A esse respeito Bianchetti (entre 1995 e 2005) traz um exemplo que evidencia o paradigma espartano em que os gregos se dedicavam à guerra valorizando o corpo, que representava um status baseado naquele homem perfeito para a arte da guerra. Assim, se ao nascer a criança apresentasse alguma suspeita de “desvio da ordem” era eliminada. Conforme o autor, a eliminação era resultado do paradigma advindo da lenda do leito de procusto<sup>13</sup> dos espartanos. Assim, a concepção do corpo é baseada no seguinte paradigma:

---

<sup>13</sup> Esta lenda é resgatada de Amaral (1994, p. 41). Conforme a autora, esta lenda grega conta que “um homem rico e poderoso recebia suas visitas com todo requinte. Disponibilizava o tratamento cordial incluindo aí comidas, bebidas e um leito cordial. Ao visitante, porém, um único problema se apresentava: encaixar-se no leito. Se houvesse qualquer discrepância entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções exigidas. A morte era quase certa. Apenas alguns convidados se encaixavam no leito”. Tal lenda reflete os estigmas voltados às pessoas com deficiência que são a todo o momento adaptadas a sociedade para que se encaixem nas regras sociais, caso contrário devem ser excluídas, pois não caberão no leito de procusto imposto socialmente, leito este que traz uma gama de regras que devem ser abraçadas sem que se pense nas diferenças.

A divisão, em nível macro, da sociedade ateniense entre os livres e os escravos vai ser o protótipo para a divisão em nível micro: à mente (os livres) cabe a parte digna, superior, encarregada de mandar, governar; ao corpo (o escravo) degradado, conspirador, empecilho da mente, cabe a missão de executar as tarefas degradadas e degradantes. (BIANCHETTI, entre 1995 e 2005, p. 31).

Assim, no período clássico, em especial em Esparta e Atenas, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram mortas, pois não eram consideradas futuros adultos produtivos para o trabalho, viris e aptos para a guerra.

Ao contrário, no período feudal, “o paradigma ateniense vai ser assumido [...] e levado ao paroxismo pelo judaísmo-cristão” (BIANCHETTI, entre 1995 e 2005, p. 30). Na Idade Média a dicotomia deixa de ser corpo e mente para ser corpo e alma. Ou seja, as pessoas que não se enquadrassem no protótipo de sociedade não eram eliminadas, pois restava a elas a benevolência cristã. Neste sentido, este sujeito passa a ser considerado resultado de um processo moralizante da Igreja, que o coloca como fruto de um pecado. Com isso, o indivíduo fora do protótipo tido como normal passa a ser alvo de estigma. De castigo letal passa a ser alvo dos estereótipos cristãos, uma vez que “a caridade cristã toma para si a tarefa de cuidar destas almas dependentes e/ou destes castigos divinos, que servia para provação da fé”. (LAIZO, 2007, p. 26).

Os ensinamentos judaico-cristãos reproduzem uma série de ensinamentos constituídos a partir da Bíblia que dão base para a construção dos estigmas contra estes sujeitos. Bianchetti (entre 1995 e 2005, p. 32) traz algumas passagens que impulsionam a benevolência e sentimento de pena para com os sujeitos com algum tipo de deficiência. Os exemplos são vários, mas com o objetivo de não se estender traz-se apenas um deles. O autor cita a passagem do evangelista Lucas (11:14), que mostra como o mudo era confundido com o demônio quando diz o evangelista “E estava ele expulsando um demônio, o qual era mudo. E aconteceu que, saindo o demônio, o mudo falou...”. Tal passagem retrata a ideologia vigente que entendia as pessoas designadas fora do padrão social como resultado de um pecado que representava um castigo divino.

Por fim, no modo de produção capitalista a apreensão da diferença dada pelo autor vai trazer transformações nas relações de produção e, conseqüentemente, nas esferas sociais. O modo de produção capitalista é caracterizado pela exploração de uma classe, ou seja, a classe trabalhadora pela classe dominante que detém os meios de produção e o capital excedente e, com



ele paga a força de trabalho do indivíduo que livre<sup>14</sup> para vender sua força de trabalho torna-se trabalhador assalariado.

Neste sentido, a sociedade capitalista traz os ditames de uma ordem que impõe a ideologia dominante, visto que

as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual (...). As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideais [...]. (MARX; ENGELS, 1987 apud BIANCHETTI, 1995, p. 34)

Com base no exposto, é possível dizer que os preconceitos e/ou discriminações, vividas pelas pessoas que estão fora do paradigma aceito pela sociedade de praxe são decorrentes do sistema dominante que cria sua ideologia dominante reforçada por toda uma rede de comunicação que favorece tal ideologia. Conseqüentemente, a sociedade pautada nesta ideologia recebe a imposição de normas e regras a serem seguidas. No entanto, estas regras mascaram a real face das refrações da questão social quando encobrem as relações sociais que geram os estereótipos sociais e a exclusão. Com isso, é possível definir como foi vista a questão da deficiência no decorrer da história. Neste sentido, Gomes e Valença (2006) expressam que é necessário pontuar, antes de qualquer coisa, que os indivíduos vivem numa sociedade onde as relações sociais estão inseridas num contexto de luta constante para auferir mais valia. Desta forma, torna-se evidente a concorrência devastadora para que tal objetivo seja alcançado.

Neste contexto, conforme autoras supracitadas, a pessoa com deficiência era compreendida como ser insignificante que gerava encargo à sociedade. Nesta direção, diz-se que aquele que não conseguisse acompanhar o ritmo desenfreado da sociedade, pautado nos modos

---

<sup>14</sup> O trabalhador livre a que se faz menção diz respeito aquele que, com a libertação do servo após a revolução burguesa e instauração do sistema capitalista, se torna livre das amarras de um sistema. Porém, está livre de um sistema, mas preso às amarras do capitalismo, que após instaurar-se como sistema dominante, trouxe como principal lema a exploração daqueles que detém os meios de produção sobre aqueles que, livres da opressão de um sistema e sem os meios de produção tiveram que vender sua força de trabalho para garantir sua subsistência. A liberdade pregada pela corrente liberal era a de que os indivíduos deveriam ser livres. No entanto, a essência dessa liberdade estava ligada a necessidade do capitalista explorar a força de trabalho deixando a margem de uma via digna centenas de trabalhadores. Com isso, percebe-se que a exploração é mascarada sob outra roupagem, a acumulação capitalista que tem como fundamento o trabalhador livre que, sem os meios de produção, está livre para continuar sendo explorado.

de produção de cada época, passava a ser um “encargo” que deveria ser segregado e tornado invisível para que não interrompesse o processo de crescimento econômico. Esta visão errônea pautada no pragmatismo econômico, que impõe um modelo de sociedade aos indivíduos, acabou por excluir às pessoas com deficiência durante séculos, e ainda hoje.

Destarte, as autoras analisam que é possível perceber que a sociedade impõe um modelo ideológico criado historicamente, sendo que aquele que não se encaixa neste modelo é considerado “anormal” ou uma “aberração”. Nesta linha de raciocínio, pode-se identificar a ideologia vigente de “normalidade”, onde os indivíduos são enquadrados dentro de um patamar considerado como normal e, conseqüentemente, como inofensivo à “desestruturação” da ordem social. Em contraposição, aqueles indivíduos descaracterizados deste modelo de normalidade são tidos como elementos nocivos à ordem social, que de alguma forma devem distanciar-se desta mesma sociedade.

Posto isso, é possível perceber que as pessoas em geral são consideradas como meros objetos que fazem parte do processo de reificação, equiparadas a coisas que devem ser adequadas a uma sociedade consumista que dá ênfase a coisas materiais esquecendo-se de priorizar o essencial, que é uma vida decente ao ser humano. Este processo acaba por reiterar a discriminação contra os considerados diferentes, que são comparados a coisas que devem estar em “bom estado de conservação” para que possam ser úteis.

Como consequência, as pessoas com deficiência, consideradas fora dos padrões tidos como normais, passam a receber rótulos que acabam por estigmatizar sua condição de peculiaridade e por reforçar as desigualdades, bem como o preconceito social. Muitos rótulos são direcionados a estes sujeitos que acabam por caracterizá-los como “loucos”, “aleijados” e muitos outros que levam à incompreensão do real sentido da diversidade social. Assim, o indivíduo apontado como deficiente passa a ser ridicularizado e alvo de descrédito. Ele é inaceitável, visto que não é considerado como indivíduo que cumpre as normas estabelecidas. A perda de sua identidade ou uma identidade criada por outrem leva à descaracterização enquanto protagonista de sua vida.

Assim, o debate sobre as condições de acesso a vários espaços da sociedade de sujeitos que historicamente foram e são excluídos, traz a necessidade de aprofundamento do tema sob aspectos que envolvem os preconceitos e estereótipos que, conforme discutido anteriormente, são resultados de um processo histórico.

Desta forma, focar-se-á o âmbito educacional como ponto a ser discorrido no referido debate. Porém sem perder de vista que vários são os espaços que se apresentam como discriminatórios, onde práticas desenvolvidas nos mesmos requerem estudos mais aprofundados.

Tomando o espaço educacional como foco de discussão, serão apresentados os aspectos da prática pedagógica na rede educacional básica e suas características envolvidas nos métodos tradicionais de ensino que, por sua vez, perpetuam ao longo da história o modelo normatizador, que quando aceita algum tipo de diferença tenta enquadrá-la o mais próximo possível da normalidade imposta como o paradigma vigente.

### **2.1.1 Uma breve trajetória dos aspectos históricos sobre a questão da deficiência na estrutura educacional: o modelo de normalidade como segregador das diferenças**

A discussão sobre a discriminação que existe na sociedade atual é fruto da construção histórica de um modelo que impõe a ideologia da normalidade como regra a ser seguida. Esta ideologia é resultado de um processo de diferenciação de pessoas que fugiram deste modelo e, por conseguinte, foram, no decorrer da história e nos dias atuais, segregadas, sendo com isso alvo de preconceitos.

Assim, conforme Gomes (2007), todo aquele que foge daquilo que é imposto como “normal” é considerado como uma anomalia que deve ser excluída, pois representa um fardo para a sociedade. No entanto, indaga-se sobre os olhares a respeito da anormalidade e normalidade. Esta indagação leva a pensar sobre o que significa ser normal e anormal. Geralmente entende-se como anormal o outro, aquele que é visto pela lente do preconceito, que possui suas diferenças e, por isso, deve ser flagelado. Ao analisar tal colocação, destaca-se a noção de que se cria uma identidade construída arbitrariamente, que categoriza as pessoas, deixando marcas deletérias na vida daqueles que fogem das regras impostas. A categorização das pessoas passa pela hierarquização dos que possuem diferenças inaceitáveis e daqueles que se localizam dentro da identidade fictícia criada com o propósito de normalizar a sociedade tornando-a homogênea. Assim,

a presença do “anormal” requer que exista ideologicamente o normal, que suplanta as diferenças. A norma passa a servir como referência social para incluir os que dentro dos modelos estabelecidos estão e excluir os que passam longe deste mesmo modelo. É como se existisse um padrão natural do que é ser normal. Dessa forma, as diferenças estão no outro e não em nós. E grotescamente selecionam-se os classificados como normais, deixando para os demais modificá-lo a fim torná-lo o mais perto possível deste modelo. (GOMES, 2007, p. 3).

Com isso, busca-se a padronização de uma sociedade a caminho da homogeneização, procurando qualquer resquício de características que possam levar à extirpação das anormalidades e conseqüentemente aproximação à normalidade. Assim, compreender a questão da discriminação de grupos minoritários é entendê-la dentro desse jogo ideológico, pois só assim, entender-se-á as conseqüências sofridas pelos mesmos e as marcas preconceituosas<sup>15</sup> decorrentes deste modelo que gera a segregação daqueles que não apresentam marcas do que vem a ser normal. Neste sentido, o referido modelo traz a idéia de que “algo está errado” e que se deve corrigir este erro a fim de manter a ordem social.

Para compreensão dos efeitos deletérios da imposição do modelo de normalidade na inclusão das pessoas com deficiência dentro da rede educacional de ensino, o próximo item trará para discussão o que vem a ser educação inclusiva, que traz consigo várias distorções de seu entendimento e o processo pelo qual se busca a construção de uma sociedade inclusiva que substitua a ideologia da integração social.

---

<sup>15</sup> O preconceito elencado neste trabalho refere-se, como o próprio nome diz, a um conceito pré-existente antes de se conhecer o fato que gera este preconceito. Assim, no caso das pessoas com deficiência se tem o preconceito de que estas são incapazes, são fardos e muitos outros pré-conceitos. Estes preconceitos são decorrentes da falta de informações. Porém, quando se tem acesso ao conhecimento, passa-se do preconceito a um conceito que leva à discriminação e estigmatização destes sujeitos. Neste sentido, os estereótipos são frutos de preconceitos que, por sua vez, são fruto do desconhecimento. Certa vez estava a conversar com uma pessoa com deficiência sobre as terminologias utilizadas e esta mesma foi sábia em colocar algo que jamais tinha refletido. Conforme ela, as palavras preconceituosas que levam a estigmas, utilizadas por uma pessoa leiga, podem não apresentar o tom de discriminação, ao contrário de uma pessoa esclarecida, que pode usar a terminologia correta, mas conforme a maneira de usá-la pode refletir um tom desagradável. Desta forma, em muitos casos é necessária a informação como meio de esclarecer e quebrar as barreiras atitudinais. No entanto, em outros casos, quando se tem a informação sobre o assunto e, mesmo assim, se comete a discriminação, significa que tal atitude é mais grave que àquela resultante do desconhecimento. Por isso, é necessária informação sobre a urgência em se respeitar às diferenças bem como a criação e/ou concretização de leis que garantam os direitos voltados às pessoas com deficiência.

### 2.1.2 Da integração à inclusão

Quando se discute a educação no país voltada para as pessoas com deficiência não se deve deixar de lado a discussão histórica que compreendeu cada fase do debate em pauta, fases estas baseadas por aspectos históricos sobre a compreensão dos sujeitos com deficiência em cada época e, conseqüentemente, as formas de inserção destes na sociedade. Na área da educação estas fases trouxeram ao longo do tempo a teorização marcada pela ideologia vigente em cada momento dos processos que pautaram as discussões, bem como os sistemas sociais voltados a atender às necessidades particulares das pessoas com deficiência.

Para facilitar a compreensão toma-se a divisão feita por Sassaki (1997) sobre as práticas sociais em cada época. Primeiramente, o autor traz a fase da exclusão, que foi debatida anteriormente, mas que se faz necessário delimitar rapidamente para que se entenda o processo que envolveu cada etapa no que se refere aos paradigmas vigentes em cada fase. Segundo o autor, a sociedade “começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população<sup>16</sup>”. (SASSAKI, 1997, p. 112).

Nesta fase, entendia-se por sujeitos pertencentes à sociedade apenas aqueles que se enquadravam nas normas estabelecidas. Esta fase evidencia, conforme literatura exposta por autores como Amaral (1994), Tomasini (2006) e Laizo (2007), uma completa indiferença para com as pessoas com deficiência que, durante muito tempo, eram vistas como fruto de um pecado ou como encarnação do mal. Neste período, nenhuma política era voltada a estes sujeitos, uma

---

<sup>16</sup> A necessidade de se tomar cuidado na utilização do termo exclusão parte do pressuposto de que uma pessoa não é excluída da sociedade. Não existe uma outra sociedade onde enquanto se estiver excluído da sociedade este sujeito estará. Castel (2004) discute o exposto com maior propriedade quando traz a preocupação do uso indiscriminado da citada terminologia. Segundo o autor, quando se fala em exclusão logo vem à mente a falta de alguma coisa, no entanto, não se analisa as causas desta exclusão e nem o processo que a gerou. No seu entendimento é preciso compreender o excluído dentro de um processo que está marcado por relações sociais. Por isso, falar em exclusão requer entendê-la na dinâmica histórico-social. Da mesma forma, chama atenção para o fato de que em muitos casos não se nasce excluído, ou seja, é preciso entender as situações de vulnerabilidade que levam à exclusão. Neste sentido, não é possível generalizar as pessoas com deficiência como sujeitos excluídos da sociedade, mas sim pela omissão do poder público para com seus direitos, sujeitos vulneráveis à exclusão de vários espaços da sociedade pela falta de condições para que possam ter acesso e/ou manter-se nestes mesmos. Algumas, porém, estão incluídas, mas são alvos dos preconceitos que podem levar à situação de vulnerabilidade e exclusão. Outra questão apontada pelo autor, quando trata do tema, refere-se à categorização e isolamento das populações com problemas, que “criam os meios de uma tomada de responsabilidade específica e cuidadosamente focada, economizando-se ações mais ambiciosas”. (CASTEL, 2004, p. 30). Cabe ressaltar que tomar o autor para este debate não significa compactuar com todas as suas idéias postas na obra, mas que este ponto em específico é necessário para a problematização do assunto em pauta.



vez que não eram considerados sujeitos de direitos, mas apenas indivíduos passíveis de piedade e benevolência por parte de alguns.

Em seguida, desenvolveram-se práticas que culminavam na institucionalização destes em guetos. Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência eram indivíduos que deveriam sim serem atendidas, mas desde que ficassem em locais segregados, uma vez que eram consideradas desviantes das normas estabelecidas, e se algum tipo de atendimento fosse prestado que fosse em locais longe dos olhos da sociedade. Neste sentido Sasaki (1997) salienta que a sociedade “[...] desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições”. Estas práticas eram caracterizadas pelo modelo médico da deficiência que estava pautado no tratamento da mesma.

Neste contexto, para o autor as pessoas com deficiência são tratadas como doentes. Estes sujeitos não são entendidos como capazes para o seu desenvolvimento em sociedade e, por isso, devem ser tratados para que se aproximem ao máximo da normalidade. Vários são os estigmas advindos da ideologia de uma sociedade que trata as pessoas com deficiência como doentes, que, por conseguinte, são consideradas incapacitadas para a sociabilidade em vários espaços da sociedade.

Com isso, as pessoas com deficiência não são compreendidas como seres capazes de desenvolver atividades em várias esferas da sociedade, visto que possuem uma vida inútil para os deveres sociais. Elas não são capazes de estudar, de trabalhar e de desenvolver outras atividades como outras pessoas que não possuem deficiência. Esta ideologia está tão arraigada na sociedade que várias leis, reflexos de lutas dos movimentos que defenderam e defendem os direitos das pessoas com deficiência, trazem em seu conteúdo termos que refletem a visão pejorativa das pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

O autor supracitado traz como exemplo o artigo 7º da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, o qual elenca que:

As pessoas deficientes têm direito a tratamentos médico, psicológico e funcional, inclusive aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação física, à reabilitação social, à educação, ao treinamento e reabilitação profissionais, à assistência, ao aconselhamento, aos serviços de colocação e a outros serviços que lhes possibilitarão desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo e acelerar o processo de sua integração ou reintegração social. (UNITED NATIONS, 1978 apud SASSAKI, 1997, p. 28).

A partir do exposto é possível identificar o modelo médico que coloca na deficiência todas as causas de insucesso e/ou “incapacidade” para a inserção em outros espaços. Este modelo evidencia o entendimento de que a deficiência é uma doença que deve ser tratada, pois gera incapacidade de desenvolvimento individual. Ignora-se aí a ausência de inserção destas pessoas em vários espaços como resultado da ausência de políticas públicas voltadas a estes sujeitos que, por sua vez, devem ter condições de acesso para serem incluídos.

Com o passar da década de 70 e início da década de 80, vislumbra-se a tentativa de integração social a partir das lutas do movimento das pessoas com deficiência, que reivindicavam sua interação em espaços comuns da sociedade, como escolas regulares, entre outras instituições. Assim, defendeu-se a integração social que permitiria tirar as pessoas com deficiência dos guetos para inseri-las nos espaços da sociedade tidos como comuns. Sem colocar em pauta as ambivalências da integração defendida nesta época, cabe salientar que esta fase despertou assuntos pertinentes à questão da deficiência que deram base para a posterior defesa da sociedade inclusiva. Isso evidencia que alguns defendiam simplesmente a integração como se mostrou, mas outros defendiam o processo de inclusão, porém usando a terminologia integrativa.

As características da integração social vão de encontro ao que vem significar uma sociedade de fato inclusiva, que dê condições das pessoas com deficiência serem incluídas sem serem constrangidas nos espaços que acessam. Ao contrário, este modelo conforme Sassaki (1997), não satisfaz as necessidades das pessoas com deficiência, pois não espera que a sociedade se adeque às condições particulares destes sujeitos.

Neste sentido, a integração pouco exige da sociedade em relação às transformações e atitudes, dos ambientes físicos e de práticas sociais. Ao contrário, “no modelo integrativo a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de [...] acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, convivência social etc...)”. (SASSAKI, 1997, p. 35)<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Durante o trabalho, reportar-se-á aos sujeitos com algum tipo de deficiência como *pessoas com deficiência* e não *portadores de necessidades especiais*. Esta mudança de terminologia deve-se ao fato de que um portador é alguém que porta algo e que a qualquer momento pode mudar de condição ao descarregar o que portava, como por exemplo, uma mochila. Já a pessoa com deficiência não pode deixar a deficiência de lado, ela existe e deve ser respeitada, uma vez que a sociedade deve aprender a conviver com a diversidade que contribui, e muito, para o desenvolvimento da mesma. Sassaki (2003, p. 7), ao discutir as terminologias corretas referentes ao tema deficiência traz que “no Brasil, tornou-se bastante popular acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo *portador de deficiência* (e suas flexões no feminino e no plural)”. Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como as coisas que às vezes não portamos, por exemplo, um documento de identidade, um guarda chuva. O termo preferido passou a ser *pessoas com deficiência*. Percebe-se que em obras

O processo que levou a sociedade a pensar na inclusão social esteve envolto pelas características de uma sociedade que trouxe resquício de modelos anteriores que, conseqüentemente, culminam em práticas baseadas ainda no modelo integrativo. O termo utilizado referindo-se ao conjunto de relações e/ou acontecimentos que levaram à tona o conceito de inclusão define o processo de construção deste modelo e, por ser considerado um processo, se deve ter claro que vive-ser-á por alguns anos paralelamente com o modelo integrativo, uma vez que são recentes as discussões e lutas pela inclusão das pessoas com deficiência nos espaços sociais na perspectiva da garantia de direitos circunscritos pelo respeito às diferenças e pela garantia de acesso e/ou manutenção nos espaços comuns da sociedade.

Na aspiração de tomar as discussões que levaram à defesa do modelo inclusivo faz-se necessário uma breve trajetória das discussões que culminaram na perspectiva inclusiva. Sassaki (1997) resgata esta trajetória elencando a Declaração de Salamanca 1994 que trouxe o termo *inclusão*. Porém, muitas pessoas continuaram usando o termo *integração* em vários documentos. Outros documentos trouxeram a classificação de alguns termos como *impedimentos*, *deficiência* e *incapacidades* que foram adotados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1980. Conforme o autor, a OMS define da seguinte forma as terminologias a seguir:

Impedimento refere-se a “qualquer perda ou anormalidade da função ou estrutura psicológica, fisiológica ou anatômica. Deficiência – qualquer restrição<sup>18</sup> ou falta (resultante de um impedimento) da habilidade para desempenhar uma atividade de uma maneira, ou com variância, considerada normal para um ser humano. Incapacidade – Uma desvantagem, resultante de um impedimento ou de uma deficiência, que limita ou impede a realização e um papel considerado normal [...]. (UNITED NATIONS, 1983 apud SASSAKI, 1997, p. 48 ).

---

elaboradas pelo mesmo autor, este traz, conforme cada época, terminologias distintas para se reportar às pessoas com deficiência, o que significa que as discussões a esse respeito fazem parte de uma realidade dinâmica que está em constante mudança e que exige constante atualização. Justifica-se o porquê que na obra mais antiga o autor utiliza a terminologia *portador de deficiência*. No entanto, acompanhando os debates e a luta do movimento das pessoas com deficiência atualiza-se defendendo, em nova obra, a terminologia recente que foi resultado de diversas discussões com os próprios sujeitos com deficiência.

<sup>18</sup> Falar em restrições exige que se analise a relação do ser com o ambiente, evidenciando que as limitações fazem parte do ambiente e refletem as barreiras existentes que impedem o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Assim, Moraes (2007, p. 43) define restrição como “a interação entre o indivíduo e o meio construído. Diz-se então, que um indivíduo sofre restrições na realização de determinada atividade dentro de certo espaço”.



Este termo mostra que a fase integracionista ainda perdura concomitantemente com a inclusiva. Conforme o mesmo autor, esta classificação foi elaborada por especialistas que não tinham deficiência, sem consultar os sujeitos com deficiência. Já o documento que traz as normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1993, informa que algumas pessoas com deficiência consideravam a classificação exposta anteriormente reflexo do modelo médico da deficiência.

Conforme Sassaki (1997), no período de 1981 a 1991 surgiram muitas sugestões e críticas às definições, o que levou a OMS a realizar, a partir de 1992, reuniões anuais para efetuar uma revisão da classificação, com a participação de líderes dos movimentos das pessoas com deficiência. Estas reuniões deram margem para a ampla discussão dos conceitos que tiveram a importante participação das pessoas com deficiência. Evidencia-se a importância destes sujeitos participarem da construção das garantias voltadas às suas necessidades específicas, uma vez que ninguém melhor que os mesmos para saber quais são as aspirações e exigências que atendam de forma plena suas necessidades especiais. A partir dessa época pode-se perceber um avanço na discussão sobre inclusão, embora se saiba que ainda é incipiente este debate em vários espaços, dentre eles na rede educacional de ensino superior.

A noção decorrente da luta do movimento das pessoas com deficiência<sup>19</sup> trouxe a necessidade de não se pensar mais nestes sujeitos como passíveis de pena e como indivíduos incapazes para a vida independente.

A partir daí surge o debate na perspectiva da autonomia destes sujeitos que passaram a serem entendidos como pessoas que têm habilidades para desenvolverem suas potencialidades tanto no âmbito educacional, no mercado de trabalho, como em outros espaços que fazem parte da sociedade fora da rede especial de atendimento.

Assim, o desafio é perceber as pessoas com deficiência como fortes candidatos a desenvolverem-se em vários espaços e terem sucesso nos mesmos, bastando para isso que a sociedade dê condições conforme suas necessidades, condições estas que partam de políticas públicas que atendam aos princípios dos direitos humanos e que rompam com as barreiras existentes<sup>20</sup>. Essa independência não mais restringe estes sujeitos aos cuidados da família, mas dá

---

<sup>19</sup> Quando se faz referência ao movimento de luta das pessoas com deficiência também se inclui pessoas que estão envolvidas com a luta sem, no entanto, terem algum tipo de deficiência.

<sup>20</sup> Conforme o decreto 5.296 de 2004, a definição de barreiras deve ser compreendida como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de

margem para que estes possam participar dos espaços sociais de forma independente. Significa “não-dependência em relação à autoridade institucional e/ou familiar” (SASSAKI, 1995 apud SASSAKI, 1997, p. 52).

O movimento que lutou pela concepção de vida independente nasceu nos Estados Unidos em 1972 e no Brasil em 1988. Conforme o autor citado anteriormente, o respectivo movimento foi precedido pelo movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, iniciado em 1962 nos Estados Unidos e em 1979 no Brasil. Tais iniciativas foram imprescindíveis para se ter a discussão da inclusão e se pensar a sociedade na perspectiva da inclusão conforme ver-se-á adiante. Com base neste movimento, é possível adentrar no próximo item para entender o processo de inclusão em contraponto à integração, e compreender o que significa incluir numa sociedade que carrega os estigmas do passado e, por isso, tem o grande desafio de entender estes conceitos e o que ambos representam para a sociedade que se quer inclusiva.

Com base no exposto cabe perguntar: a educação que se tem com base jurídico legal traz a lente da educação inclusiva ou a perspectiva da integração? São pontos imprescindíveis para a compreensão das leis formalizadas que pretendem, pelo menos teoricamente, a garantia de direitos. Neste sentido, apresentar-se-á no próximo item as características formais das leis vigentes voltadas a atender os direitos das pessoas com deficiência, mais especificamente, as necessidades educacionais especiais e como se deu a construção dos mesmos.

## 2.2 OS DIREITOS VOLTADOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Na perspectiva das leis existentes cabe trazer para discussão a face dos direitos sociais na história tendo por base a construção da política social na fase capitalista bem como seu marco, que deu base para o entendimento dos sujeitos enquanto sujeitos de direitos que deveriam ter

---

as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação que são classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações e uso público e coletivo, no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar; c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos maiores ou sistemas de comunicação, sejam ou não em massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. Como se refere à acessibilidade espacial, o decreto se restringe a estas barreiras, mas existem também as barreiras atitudinais, que estão relacionadas aos preconceitos e/ou estigmas que impossibilitam o acesso destes sujeitos em espaços da rede regular da sociedade, bem como perpetuam as discriminações e a indiferença.

garantidas condições dignas de sobrevivência. Na trajetória de sua construção, a política social teve como pano de fundo a relação da garantia de direitos trabalhistas com a luta de classe. Isso significa que era considerado sujeito de direito aquele que mantinha laços trabalhistas.

Com o advento da luta das pessoas com deficiência surgiu a peleja dos movimentos sociais destes sujeitos que durante o século XX foram travadas em busca de condições dignas para terem acesso equitativo a vários espaços da sociedade, bem como o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos que merecem serem respeitados enquanto tais. Esta trajetória é longa e requer a análise na perspectiva histórica da construção das primeiras iniciativas na área da política social no contexto da luta de classe para que se compreendam as garantias posteriores às fases de luta do movimento social em busca de melhores condições de vida para a população, incluindo aí as pessoas com deficiência.

### **2.2.1 A construção da política social: os fundamentos que impulsionaram as lutas contemporâneas na busca pela garantia de direitos**

Conforme elencado no item anterior, não é possível entender os direitos sociais que foram conquistados no decorrer da história sem compreender a sociedade capitalista, as relações sociais e, conseqüentemente, as lutas em prol de direitos sociais concretizados via políticas sociais. Nesta linha de pensamento, destaca-se ser mister identificar as políticas sociais num contexto em que estão em jogo interesses divergentes, onde “a política econômica e a política social, por serem parte de uma unidade precisam ser vistas de forma articulada e combinada para serem melhor compreendidas”. (BRETTAS, 2007, p. 3).

Neste sentido, evidencia-se a importância de entender as políticas sociais no conjunto das relações sociais caracterizadas pelo jogo de mercado. Assim, autores como Silva (1997) e Brettas (2007) discutem o tema em pauta com base na análise das relações existentes no sistema capitalista entre o social e o econômico desmistificando a idéia de que o social estaria desvinculado do econômico, pois ambos são face de contextos distintos. Ao contrário, caracterizam as políticas sociais no contexto das relações entre o econômico e o social. Dessa forma, entender a construção da política social é compreendê-la com base no exposto a seguir:

[...] a política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida

por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. (VIEIRA, 2004 apud BRETTAS, 2007 p. 1).

Assim, traz-se o resgate histórico da construção das políticas sociais que nas “sociedades pré-capitalistas [...] assumiam algumas responsabilidades sociais, não com o fim de garantir o bem comum, mas com o intuito de manter a ordem social e punir a vagabundagem”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 47). Nesta direção, é possível dizer que as ações voltadas a garantir um mínimo de condição de subsistência nas sociedades anteriores não podem ser caracterizadas na perspectiva das políticas sociais. Estas, segundo as autoras, são registradas como tal, a partir do surgimento do sistema capitalista associadas à Revolução Industrial, e generalizam-se com a passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial após a segunda guerra mundial<sup>21</sup>.

Nesta linha de pensamento, é necessário entender a política social como resultado das repostas dadas às refrações da questão social, que com a reação às opressões e à exploração de uma classe sobre a outra surge como forma de amenizar tais conflitos. Com base nesta análise, é possível dizer que com as consequências advindas do sistema capitalista, consequências estas associadas aos níveis de pobreza e condições subumanas de vida, coube ao Estado prover algumas iniciativas que sustentassem a manutenção do sistema. Nesta perspectiva, Coutinho (2007, p. 3) traz tal compreensão sob a análise dos interesses que envolvem tal sistema, interesses estes pautados na busca pela manutenção do mesmo, quando reflete que:

O Estado correspondeu aos interesses expansionistas de mercado que buscou atender porque eram interesses dos setores dominantes locais e internacionais aos quais ele representava. Porém, esse mesmo Estado capitalista foi alvo de demandas sociais, sob pressão dos trabalhadores, às quais respondeu com

---

<sup>21</sup> Sabe-se que o capitalismo transmuta-se no seu ordenamento com conseqüentes transformações na estrutura social e nas instâncias políticas. Com base neste entendimento, Neto (2001, p. 19-20) ressalta que nos últimos anos do século XIX, ocorrem várias modificações que no seu dizer “Trata-se do período histórico em que ao capitalismo concorrencial sucede o capitalismo dos monopólios, articulando o fenômeno global que [...] tornou-se conhecido como o estágio imperialista”. Dessa forma, segundo autor, o capitalismo monopolista pode ser entendido da seguinte forma: “[...] o capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica. Assim, [...] a constituição da organização monopólica obedeceu à urgência de viabilizar um objetivo primário: o *acréscimo de lucros aos capitalistas através do controle dos mercados*”.

políticas sociais, visando contornar e não superar, os problemas ocasionados pelo capitalismo.

Estas são as várias facetas que esclarecem as garantias sociais disponibilizadas pelo Estado, porém não se pode perder de vista que estas são resultados da luta dos movimentos sociais em busca de melhores condições de trabalho e de vida. Não se pode negar a relevância da reivindicação de entidades organizadas na peleja em busca de direitos voltados à classe trabalhadora. Mobilizações que, conforme Coutinho (2007) são históricas e se fundamentam na luta política dos trabalhadores organizados em sindicatos, partidos, entre outros espaços em defesa de melhores condições de trabalho.

Por isso, Neto (2001) chama a atenção para o fato de que, por mais que se admita que uma das faces da garantia de direitos tem relação com a busca da amenização dos conflitos, não se pode negar que não se teria as garantias alcançadas se não houvesse a organização dos trabalhadores, que ao organizarem-se fizeram pressão e tiveram como respostas às suas reivindicações a conquista de vários direitos.

Sem esta organização não seriam, segundo definição de Gramsci (1981, apud IAMAMOTO, 2001), classe para si articulada para garantir interesses coletivos relacionados às melhorias de condições de vida.

Tendo por base o exposto, cabe trazer tal compreensão para o período que vai de meados do século XIX até a terceira década do século XX, que é fortemente marcado pelas orientações liberais pelas quais predominavam os ideais individualistas que tinham por base a busca do bem comum através da atuação de cada indivíduo de forma fragmentada. Neste sentido, as justificativas liberais para a não intervenção estatal se fundamentavam nas orientações liberais que, por sua vez, descaracterizavam o real sentido da intervenção estatal, colocando-a como o mal da sociedade, visto que “viciava” os pobres e impedia seu desenvolvimento. Com isso, é possível dizer que

As justificativas na primeira metade do séc. XIX vinham de todos os lados, [...] fortalecendo a idéia de que o Estado ou a Igreja não deviam prover a proteção social pública, pois essa intervenção fortaleceria o paternalismo estatal e as demais instituições de proteção social e impediria a saudável liberdade individual para competir, conforme um dos princípios liberais clássicos do individualismo, conduzindo os pobres à passividade ou à tutela do Estado. Quando entre os liberais defendiam políticas de ajuda aos pobres, estes deviam estar na condição de indigentes, e o direito garantido pelo Estado não poderia tornar-se algo regular. (COUTINHO, 2007, p. 5).



Este caminho, segundo os ideais liberais, levaria ao bem de toda a humanidade. O Estado a partir destes ideais era um mal necessário para estabelecer a base legal com a qual o mercado atuava em busca de seus interesses sob a roupagem da garantia de interesse de toda uma coletividade, servindo no fundo para alimentar pura e simplesmente interesses do mercado. Assim, tinha-se um Estado mínimo para o social e um mercado que delimitava as regras do jogo.

Com estes ideais pode-se prever que a resposta dada à questão social era baseada em ínfimas iniciativas voltadas a atender melhorias “tímidas e parciais na condição de vida dos trabalhadores” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 63). Estas medidas eram voltadas para atender algumas reivindicações sem colocar em cheque o sistema que gerava as desigualdades e *injustiças sociais*.

A crise do capital ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX obrigou a burguesia a garantir direitos sociais mais amplos para não sucumbir. Com a grande crise, segundo Behring e Boschetti (2006), as políticas sociais foram se multiplicando ao longo do período de Grande Depressão que se estendeu de 1914 a 1939 e se generalizaram após a segunda Guerra Mundial e segue até a década de 1960.

Em particular no Brasil, as iniciativas voltadas a estas garantias sociais se deram lentamente, diferente dos países centrais. Os períodos de ditadura 1937-1945 e 1964-1984 instituem as políticas sociais na lógica do favor, que são medidas pensadas como “caminho encontrado pelo governo para dar conta dos ‘efeitos indesejáveis’, fruto das medidas econômicas adotadas”. (BRETTAS, 2007, p. 7).

Nesta direção, estas iniciativas, conforme Brettas (2007), são estratégias de enfrentamento das mazelas sociais que, na perspectiva enaltecida, pautam-se no desenvolvimento de políticas sociais fragmentadas, focalizadas e baseadas no clientelismo. Assim, é possível dizer que são medidas pensadas com base na necessidade de manter vivo o sistema capitalista, tendo no Estado o provedor de políticas sociais residuais que tem como foco o desenvolvimento econômico em detrimento do social.

Com base no exposto, é fundamental entender as políticas sociais neste período como reflexo das necessidades do sistema de manter-se enquanto sistema dominante. Assim, pautado na necessidade de garantir os anseios resultantes da luta de classes, o Estado garante algumas condições de vida sob a égide do desenvolvimento econômico. Porém se afirma enquanto parte do jogo da classe dominante frente à luta de classes. Por isso, é preciso ter claro, conforme

Diógenes e Resende (2007, p. 8), que “as relações entre Estado e políticas sociais tomam esse ou aquele contorno nessa ou naquela determinação histórica”. Desta forma, cabe dizer que em cada período o Estado se metamorfoseou e, junto com ele, as políticas sociais acompanharam tais mudanças.

Assim sendo, após a crise tem-se a consolidação da política social que vai desde o período pós-crise de 1929-1932 à segunda guerra mundial, indo até meados da década de 60. Foram os designados anos gloriosos que estiveram atrelados ao grande desenvolvimento e expansão econômica com taxas de lucros que se consolidaram a partir da ampliação de instituições e práticas estatais intervencionistas. O advento das iniciativas no campo das políticas sociais foi possível devido às seguintes iniciativas:

Ao estabelecimento de políticas keynesianas com vistas a gerar o pleno emprego e crescimento econômico num mercado capitalista liberal; instituição de serviços e políticas sociais com vistas a criar demanda e ampliar o mercado de consumo; e c) um amplo acordo entre esquerda e direita, entre capital e trabalho. (PIERSON, 1991; MISHA, 1995 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 92).

Estes fatores propiciaram condições para o “estabelecimento de acordos e compromissos que permitiram a aprovação de diversas legislações e a expansão do Welfare State” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 92). As autoras trazem o caráter do Welfare State na Inglaterra, que trouxe como linhas de ação a ampliação de serviços sociais incluindo aí a Seguridade Social, o serviço de saúde, serviço na área da educação, habitação, emprego, assistência aos idosos e às pessoas com deficiência.

Esta fase expansiva do capitalismo, que trouxe consigo um avanço nas políticas sociais,

começou a dar sinais de esgotamento em fins dos anos 1960, com as consequências avassaladoras nas últimas décadas do século XX para as condições de vida e trabalho das maiorias, rompendo com o pacto dos anos de crescimento, com o pleno emprego keynesiano-fordista e com o desenho social-democrata das políticas sociais”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 112).

No entanto, cabe ressaltar que tal crise não pode ser analisada indissociada da crise capitalista, visto que está atrelada à ideologia dominante, que para manter seus interesses e o atual sistema se reestrutura para dar vida a um sistema que a tudo devora.



Nesta linha de pensamento, segundo a ideologia neoliberal o Welfare State resulta num Estado incapaz segundo os neoliberais de responder as demandas da sociedade. Este discurso retoma aquele trazido pelos liberais quando traz em sua essência o livre jogo do mercado sob a égide da não intervenção do Estado no social. Assim, o discurso de saturamento do Estado enquanto provedor destas políticas sociais e de responsável pelas mazelas sociais parte das orientações contidas nos ideais neoliberais que se fundamentam num Estado subserviente ao mercado. Com isso, diz-se que com o desmonte das políticas sociais engendradas nos anos gloriosos se aprofundam, no período pós 70, os ideais neoliberais que tomam como ideário as orientações de um Estado máximo para o mercado e mínimo para a sociedade, tomando como fundamento para tais orientações a idéia de que os reduzidos índices de crescimento com o esgotamento do modelo fordista eram resultado do Estado social que permitiu o surgimento do Welfare State.

Neste sentido, o ajuste neoliberal traz consigo a mudança no modo de produção que flexibiliza as relações de trabalho e desmonta direitos construídos historicamente. Tem-se com isso, os argumentos defendidos pelos neoliberais e absorvidos por vários governos nas suas agendas públicas. Behring e Boschetti (2006) trazem os argumentos enaltecidos pelos neoliberais, que defendem uma programática em que o Estado não deve intervir na regulação do comércio exterior nem na regulação de mercado financeiro, pois o livre movimento de capitais garantirá por si só maior eficiência na redistribuição de recursos internacionais. Tais orientações levam ao desmonte das políticas sociais e à desresponsabilização do Estado diante de seus deveres.

Em relação ao Brasil, é possível identificar os efeitos deletérios do ideário neoliberal que transformam aquelas iniciativas dos “anos de ouro” em políticas focalistas e seletivas caminhando à privatização. Neste sentido, mesmo com as inovações e conquistas advindas com a Constituição Federal de 88, tem-se um campo minado por iniciativas voltadas a interesses individuais que oneram a maioria da população com altos índices de tributos, taxas que são voltadas para benefício do mercado em detrimento de uma política social que atenda aos interesses da maioria e garanta uma vida digna a toda a sociedade.

Assim, por mais que se tenha conquistas democráticas a partir da Constituição, é preciso analisar o grande fosso que envolve garantia legal e a sua concretização de fato num contexto marcado pela perversidade da política econômica que prega o direito à liberdade, no entanto, este

direito “ é o da liberdade do indivíduo, ou melhor, da liberdade do indivíduo que tem propriedade, exclusivamente”. (SANTOS, 2004, p. 123).

Portanto, tem-se uma política social frágil em relação à garantia de condições de vida a toda a população mundial. Toma-se como ponto para análise de tais políticas o caso brasileiro que, conforme (LEAL; BAHIA, 2007, p. 5), “caracterizam como uma espécie de acomodação do campo social as determinações de um Estado mínimo, já reformado dentro dos parâmetros do neoliberalismo”.

Neste sentido, é possível entender como se deu a garantia das políticas específicas voltadas a atender às necessidades particulares advindas de alguns segmentos. Dentro do contexto exposto, é possível trazer no próximo item as garantias voltadas a estes grupos, porém sem perder de vista a lógica vigente em nossa sociedade.

### **2.2.2 Trajetória da construção jurídico legal do reconhecimento dos direitos voltados às pessoas com deficiência**

A partir das análises expostas em item anterior é possível situar a luta do movimento das pessoas com deficiência dentro do sistema de classe, que é gerador das diferenciações excludentes que levam ao estigma de alguns indivíduos. Nesta sociedade, sabe-se que o objetivo primordial é obtenção de lucro sob qualquer preço, sendo que para alcançar este lucro é designado àquele indivíduo que se enquadre no modelo de normalidade a produção dos bens que levarão ao superfaturamento dos grandes capitalistas. Assim, este sistema impõe o modelo estigmatizador que leva a ideologia da “capacidade” para a vida laborativa ou não, enquadrando as diferenças fora das normas e, conseqüentemente, incapazes de gerar lucro. Comprovação disso são as várias leis e decretos que trazem a questão da incapacidade das pessoas com deficiência, incapacidade esta associada à vida laborativa.

Nesta linha de pensamento, tem-se o esquecimento, durante muitos anos, destes sujeitos, que para um sistema que mantém a opressão de vários grupos deve existir a aptidão para o trabalho, aptidão esta relacionada ao protótipo do ser normal. Conforme exposto anteriormente, para entender as garantias sociais não tem como deixar de lado toda a trajetória de construção da política social que, tardiamente, se consolidou enquanto tal através de poucas iniciativas após momentos de crise do grande capital e se generalizou após a Segunda Guerra Mundial. Porém,

cabe ressaltar que a política social esteve associada à tentativa de manutenção do sistema em pauta e em vários momentos foi ampla, mas deixou à margem da sociedade durante muito tempo as pessoas com deficiência, visto que nos primórdios tais garantias estiveram atreladas apenas ao mundo do trabalho.

Com base no exposto, não perdendo de vista a relação das garantias sociais dentro de uma ordem que tende a usar estratégias para sua permanente legitimação e continuidade, traz-se para a discussão a preocupação de Sassaki (1995) sobre a construção dos direitos voltados às pessoas com deficiência, que, segundo o autor, passou por um processo de constituição entre o modelo médico da deficiência à integração, esta última concomitantemente discutida com a inclusão, que por sua vez faz parte do mote de várias discussões. Assim, a busca por uma sociedade inclusiva e por direitos voltados a estes sujeitos está relacionada ao movimento das pessoas com deficiência e discussões internacionais que resultaram em vários documentos imprescindíveis para o processo de construção de direitos e, conseqüentemente, para a visibilidade destes sujeitos.

Estas garantias, segundo o autor, devem ser entendidas como processo que teve como direção os princípios enaltecidos em cada fase, como no modelo médico da deficiência em que se defendia a institucionalização destas pessoas em espaços especiais conforme o tipo de deficiência. A integração que, como modelo que faz crítica à fase anterior, traz a partir do final da década de 60, o movimento pela integração social que procurou inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho e o lazer. Nesta linha de raciocínio, trazem-se alguns documentos internacionais que elencaram garantias na perspectiva da integração. A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes através da Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975 traz a necessidade de se atender aos direitos voltados às pessoas com deficiência que, segundo a declaração,

[...] têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. (ONU, 1975, p. 2).

No entanto, este documento ainda está baseado no modelo médico da deficiência quando em várias partes foca a deficiência e coloca a necessidade de prevenção e cura da mesma. Com isso, se quer dizer que a diferença está na deficiência que deve ser ajustada a fim de se enquadrar na ordem posta como normal e aceitável. No entanto, cabe ressaltar que, no seu tempo, cada documento tem seu valor e contribui para a construção da garantia de direitos que, como se ressaltou, é um processo.

Sendo assim, quando a referida declaração traz que “as pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível” (ONU, 1975, p.3), tem-se como interpretar que existe a necessidade de que estes sujeitos devem ter meios para que se desenvolvam e tenham autoconfiança. Isso significa entender esta colocação como propulsora da necessidade de se pensar na concepção de vida autônoma e independente. Por mais que não esteja nas palavras refletidas, posteriores documentos comprovarão a necessidade desta autonomia e garantia de direitos para a vida independente. O movimento histórico com base em discussões e nas prévias leis e documentos internacionais trazem à tona estes preceitos.

Quando traz também que “as pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social”, e que “deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante” (NAÇÕES UNIDAS, 1975, p. 3), abre-se margem para a negação de toda e qualquer forma de discriminação e a urgência de se garantir condições especiais para inclusão destes sujeitos em vários espaços da sociedade.

Nesta direção, Sassaki (1995) resgata a construção pela Assembleia Geral da ONU em 20 de dezembro de 1993 de normas que culminaram no documento *Normas de Equiparação de Oportunidades para pessoas com deficiência*, que trouxe a seguinte definição sobre equiparação. “O termo equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência”. (NAÇÕES UNIDAS, 1996 apud SASSAKI, 1995, p. 40). Neste sentido, foi um grande avanço a busca da garantia de condições especiais para as pessoas com deficiência, considerando a necessidade de mudanças nos espaços sociais para que estes sujeitos tivessem acesso aos mesmos de forma autônoma sem sofrerem limitações. Este conceito traz a obrigação de se pensar na inclusão destas pessoas de forma a adaptar a sociedade para recebê-las e não mais ao contrário. Percebe-se aí a

essência da inclusão ao contrário da integração, esta última baseada apenas na necessidade de inserção nos espaços tidos como “normais” sem a preocupação de se garantir os meios para o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência nestes espaços.

A Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999, foi um importante documento que trouxe a necessidade de se enfrentar as discriminações voltadas aos sujeitos referenciados com o propósito de extinguir todas as formas de discriminações causadas pelo preconceito e estigmatização da deficiência. Assim,

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (NAÇÕES UNIDAS, 1999, p. 2).

Este documento enaltece o direito à igualdade, que se refere àqueles direitos que decorrem da dignidade da pessoa humana, ou seja, que são voltados aos serem humanos para que tenham uma vida digna. No entanto, é preciso entender que a igualdade de direitos não exclui a garantia de condições para que pessoas que sofrem com as barreiras existentes tenham condições específicas para que possam ter acesso a seus direitos bem como usufruir daquilo que é garantido a todo cidadão.

Com base na premente discussão sobre o papel das nações na entrada de um novo século, faz-se necessário atender aos princípios da dignidade humana, que deve se estender a cada cidadão independente de sua condição particular. Nesta perspectiva, um outro documento importante, que trouxe esta compreensão, foi a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da Rehabilitation International. Os objetivos da carta estão direcionados para a garantia dos direitos humanos em toda parte do planeta Terra. Por isso, esta carta foi aprovada para que estes objetivos se tornem visíveis. Traz que, diante da exclusão e negação de direitos para milhões e milhões de pessoas com deficiência, torna-se urgente a busca de “um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que



apóiem o acesso e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade”. (ASSEMBLÉIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999, p. 1).

A discussão trazida pela carta está no mote da inclusão que, ancorada em documentos anteriores, delimita a entrada no novo milênio sob a lógica de uma sociedade inclusiva que se torne acessível a todos e todas e que, com isso, as várias barreiras existentes sejam excluídas. Esta foi a lógica da inclusão delimitada através da carta quando responsabiliza toda a sociedade, ou seja, o Estado como mentor das mudanças com a colaboração de todos para a quebra de barreiras que são as responsáveis pelos impedimentos vividos por estes sujeitos. A intenção é de promover a inclusão não mais possível de ser esquecida diante da grande modernização. Porém, não se poder deixar de refletir que as mudanças ocorrem a partir das pressões que são brotadas do entendimento de que uma nação não pode se desenvolver enquanto à margem dela permanecem milhares de pessoas que um dia sairão da invisibilidade, como de fato saíram, para reclamar seus direitos.

A carta traz também vestígios de reivindicações das pessoas com deficiência a partir do movimento de vida independente que nasceu nos Estados Unidos e teve início no Brasil em 1988<sup>22</sup>.

Este movimento marcou as ações das pessoas com deficiência, uma vez que trouxe aspirações pela compreensão destas enquanto sujeitos que devem ter autonomia e independência sem serem fadados pelo resto de seus dias a dependerem de entes da família e de colegas para poderem fazer parte dos espaços sociais.

Assim, a carta traz que

---

<sup>22</sup> No decorrer do trabalho se trouxe algumas conquistas que foram pioneiras nos Estados Unidos. Estes movimentos que tiveram origem neste país deram base para os movimentos pela vida independente e autônoma das pessoas com deficiência no Brasil. Porém, traz-se a preocupação de se defender as iniciativas que partem do país de forma a valorizar as ações originárias dos povos de nossa terra. Percebe-se, no entanto, que os movimentos que impulsionaram as reivindicações das pessoas com deficiência nasceram no centro do imperialismo, porém, isso não significa que tais mobilizações não foram importantes, pelo contrário, contribuíram com esta luta no Brasil. Assim, faz-se necessário diferenciar a luta dos movimentos sociais em toda parte da Terra em prol de direitos da exploração da classe dominante. No Manifesto do Partido Comunista Marx (1987) trazia a premência da luta por uma sociedade socialista através da união de todos os trabalhadores do mundo. Por isso, transfere-se a importância desta união a todos os movimentos de todo o mundo, de forma coletiva, em busca de uma nova ordem pautada na justiça social.

cada pessoa com deficiência e cada família que tenha uma pessoa deficiente devem receber os serviços de reabilitação necessários à otimização do seu bem-estar mental, físico e funcional, assim assegurando a capacidade dessas pessoas para administrarem sua vida com independência, como o fazem quaisquer outros cidadãos. Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à sua reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser empoderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente. (ASSEMBLÉIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999, p. 3).

O exposto avança no que se trata de dar poder de decisão para as pessoas com deficiência fazendo com que as ações devam ser voltadas aos seus interesses, sendo que para isso “é importante que se atenda às suas necessidades e lhes de controle sobre sua vida”. (ASSEMBLÉIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999, p. 3). Assim, as garantias voltadas a estes sujeitos devem ser feitas com eles e não para eles.

Nesta direção, se tem também a Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá, que traz a necessidade de acesso igualitário para que os direitos humanos sejam materializados. Neste sentido, o documento traz que “o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas”. (SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, p. 1).

Assim, o acesso igualitário deve ser entendido como acesso a tudo aquilo que a lei garante, porém de forma equitativa para que as diferenças sejam atendidas nas suas necessidades especiais em diversos espaços. Para isso, a declaração traz que “a comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos”. (SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, p. 1). A concretização destes objetivos deverá atender aos princípios do desenho inclusivo em todos os ambientes. Isto se trata do desenho universal que, segundo Pereira (2007, p. 60), “[...] define princípios que buscam minimizar ou eliminar as restrições apresentadas pelo espaço físico ao seu livre usufruto, facilitando e tornando mais seguro e confortável o uso do espaço e dos equipamentos por pessoas com deficiência e também pelos demais usuários.”

Na perspectiva da educação, que é foco deste trabalho, a Declaração de Salamanca trouxe, em nível internacional, a discussão sobre os princípios, políticas e práticas na área das



necessidades educacionais especiais, trazendo no início do documento o compromisso para com a educação de pessoas com deficiência na rede regular quando traz o comprometimento elencado a seguir:

Em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial. (ESPANHA, 1994, p.1)

Assim, a educação especial de que trata a declaração não pode ser confundida com escolas especiais, embora o exposto possa levar a esta compreensão, mas com serviços especializados com base nas necessidades educacionais especiais que, segundo o documento do Ministério Público *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (2004, p. 8), trata-se daquilo “que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isso inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo”. Desta forma, a referida declaração foi um importante marco na discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, como forma de romper com a discriminação e de se ter uma sociedade plural que entenda e atenda às especificidades dos sujeitos em seus vários espaços, inclusive o educacional.

A partir das discussões geradas em âmbito internacional se tem uma ampla visão da peleja de vários grupos que acreditam numa sociedade inclusiva. Por isso, não se pode negar que as discussões em nível internacional trouxeram orientações ao longo do processo de inclusão das pessoas com deficiência para as nações, discussões estas que contribuíram para o desenvolvimento de práticas e debates que garantissem os direitos humanos para toda a sociedade, inclusive para a pessoas com deficiência, que passam a ser melhor entendidas nas suas particularidades.

Com base nas orientações internacionais dos vários momentos de discussões sobre a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência, traz-se a construção das garantias jurídico-legal no Brasil, fruto de lutas pela inclusão. Neste aspecto, a Constituição Federal de 1988 enalteceu em seu art. 206, que trata da educação, os princípios que devem orientar o ensino,

elencando-os da seguinte forma: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] III – Pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas [...]”. (BRASIL, 1988, p. 121).

Estes princípios dão base para se entender a educação na perspectiva do pluralismo e da inovação dos métodos pedagógicos que trazem a compreensão da importância de adequar a rede educacional às necessidades educacionais especiais, ou seja, entender as diferenças para incluí-la. A igualdade de condições elencada dá base para que as barreiras sejam quebradas e, de fato, as pessoas com deficiência possam ser incluídas sem sofrerem limitações<sup>23</sup> na rede educacional de ensino em qualquer modalidade. Para tal, é necessária a garantia da acessibilidade, que foi regulamentada pelo Decreto 5.296 de 2004, decreto este que estabelece as condições de acessibilidade em vários espaços e traz a necessidade de se extinguir as barreiras espaciais nos ambientes físicos.

Assim, este instrumento legal reforça o que a Constituição Federal de 1988 traz quando enaltece a urgência de se atender às condições de acessibilidade voltadas às pessoas com deficiência estendendo para as mesmas o direito a educação na rede regular.

Ainda, após a Constituição Federal, cria-se o Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, que traz as diretrizes da política para integração da pessoa com deficiência, elencando em seu capítulo III, artigo 5º, inciso III, a necessidade de inclusão da pessoa com deficiência respeitadas as suas peculiaridades trazendo como diretrizes da Política Nacional para Integração as seguintes ações: “ III – incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas, as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer; [...]”. Isso traz a premência do atendimento das condições especiais para acesso em diversos espaços e/ou equipamentos públicos, acesso este também trazido mais recentemente pelo Decreto 5.296, onde se constata desde então a rigorosidade para o atendimento dos marcos legais voltados a atender os critérios de acessibilidade baseados no desenho universal.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes da educação nacional. Traz com isso, princípios da

<sup>23</sup> Fala-se em limitação para designar as barreiras que um indivíduo pode enfrentar em sua interação com o ambiente. Estas barreiras impõem limitações no desenvolvimento das atividades desenvolvidas por sujeitos que precisam de condições de acessibilidade adequadas para desenvolvê-las. Assim, Moraes (2007, p. 44), a define como “[...] as limitações que um indivíduo encontra na vivência de um ambiente construído”.

educação nacional voltados à inclusão das pessoas com deficiência na rede educacional regular. Assim, esta lei está inspirada na Constituição Federal de 88 que traz o direito à educação como um dever da família e do Estado e que deve ser voltada ao pleno desenvolvimento humano. Com base na Constituição Federal de 88, a LDBEN traz a necessidade de garantir condições para acesso e permanência no ensino. Isso significa que o Estado deve prover meios para inclusão de todos os estudantes na rede educacional.

Em relação à educação especial, a lei estabelece a necessidade de atendimento na rede regular de ensino das necessidades educacionais especiais, elencando em seu art. 59 que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...]

Assim, estas condições especiais estão associadas ao atendimento especializado, que serve como complemento do ensino baseado em serviços e/ou meios diversificados que dão subsídios para o desenvolvimento pleno do educando. Estes serviços são caracterizados como meios de acessibilidade para o desenvolver da metodologia de ensino que jamais poderá estar inerte e presa a métodos cristalizados que colocam as mesmas exigências de aprendizado a todos os estudantes, como se todos devessem aprender com base no mesmo modelo. Com isso, o avanço da lei refere-se ao atendimento das condições particulares que podem ser através da Língua de Sinais Brasileira<sup>24</sup>, sistema Braile<sup>25</sup>, entre outros serviços especializados.

Desta forma, entende-se como vasta as garantias legais voltadas a estes sujeitos, em específico na área da educação que, se aplicadas, concretizariam a sociedade inclusiva tão

<sup>24</sup> O termo mais popularmente falado é *Língua Brasileira de Sinais*. No entanto, usar-se-á aqui *Língua de Sinais Brasileira*, pois segundo Sassaki (2003, p. 5), “trata-se de uma língua e não de uma linguagem. [...] Língua de Sinais é uma unidade que se refere a uma modalidade lingüística quiroarticulatória-visual e não oroarticulatória-auditiva. Assim, há Língua de Sinais Brasileira, porque é a língua de sinais desenvolvida e empregada pela comunidade surda brasileira. Não existe uma Língua Brasileira, de sinais ou falada”.

<sup>25</sup> Neste caso, a grafia correta é braile que deve ser usada segundo Sassaki (2003) quando se fizer referência a todas as formas de escrita em braile em todos os equipamentos e/ou materiais escritos. Assim, se fala máquina braile, escrita em braile, livro em braile etc... Usa-se Braille somente quando se referir ao educador Louis Braille que foi inventor do sistema de escrita e impressão para cegos.

almejada. No entanto, cabe refletir sobre o caráter das leis existentes, bem como o grande fosso entre as normas legais e a concretização das mesmas.

Na próxima seção trar-se-á a apresentação dos dados referentes à pesquisa realizada para o respectivo Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como objeto de estudo as condições que as pessoas com deficiência têm para serem incluídas e/ou manter-se no espaço educacional. Com o intuito de desvendar informações advindas do objeto estudado, apresentar-se-ão análises sobre as condições de acessibilidade voltadas às pessoas com deficiência na UFSC e, conseqüentemente, a reflexão sobre as garantias ou não das referidas leis e direitos neste espaço.

### 3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

#### 3.1 MEIOS QUE A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA APRESENTA PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O processo investigativo traz para a análise dos dados informações sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência na UFSC a fim de refletir os meios que este espaço possui para, de fato, incluir estes sujeitos. Neste sentido, a apresentação das entrevistas realizadas com pessoas com deficiência no espaço universitário será feita através da análise de conteúdo dos dados obtidos que compreenderá a reflexão das perguntas norteadoras da entrevista.

Com base no exposto, traz-se para a discussão a análise sobre os meios que a universidade possui para atender às necessidades educacionais especiais voltadas às pessoas com deficiência, tendo como alicerce a importância da concretização da educação inclusiva neste espaço para a garantia da acessibilidade na rede educacional de ensino superior.

As condições apresentadas pela universidade para a garantia da acessibilidade para acesso à educação, via processo ensino-aprendizagem, são apresentadas com base em cada entrevista realizada. Primeiramente, deve-se trazer a questão dos meios que as pessoas com deficiência visual têm para ter acesso e manter-se neste espaço. Para a discussão sobre este ponto, traz-se a entrevista feita com Bruna. Esta entrevistada frequenta o curso de Serviço Social no Centro Sócio Econômico da UFSC. Tem deficiência visual, ou seja, baixa visão, que, conforme o site da Camarpho, cientificamente é denominada de *Stargardt*, que “é uma doença hereditária recessiva autossômica incluída no grupo de doenças maculares degenerativas, que consiste na progressiva perda dos cones na fóvea de ambos os olhos”.

Ao falar dos meios que a UFSC tem para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência, Bruna mostra sentir um pouco de dificuldade ao relatar quais as políticas desenvolvidas neste âmbito para atender às suas condições educacionais particulares, uma vez que disse ter pouca experiência em relação às leis existentes. Isso significa, para além do conhecimento das referidas leis por parte da entrevistada, a ausência de divulgação em relação aos direitos voltados a estes sujeitos, que são ínfimos dentro do espaço universitário. Com isso,

evidencia a ausência de recursos efetivos voltados a garantir o pleno acesso à rede de ensino superior. Pode-se dizer que esta ausência de recursos foi evidenciada quando a entrevistada elenca como iniciativas da universidade em relação às pessoas com deficiência apenas o Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência, que soube através de professora Coordenadora do Programa na área do Serviço Social.

Citou também iniciativas que teve conhecimento relacionadas ao Núcleo de Investigação de Desenvolvimento Humano (NUCLEIND), espaço integrado ao Centro de Ciências da Educação que oferece alguns recursos relacionados a equipamentos adaptados. Fala que conseguiu alguns recursos ópticos como uma régua em braile e lupa. No entanto, estes equipamentos foram cedidos sem se ter um espaço próprio para usar os recursos. Por isso, diz-se que não basta ceder alguns materiais voltados a estes sujeitos sem que se garanta um local apropriado para sua utilização. Isso leva ao questionamento sobre a garantia de recursos pautáveis que acompanhem a idéia de educação inclusiva, idéia esta que não deve ser confundida com o provimento de recursos precários sem a consolidação de uma política que atenda de forma plena as necessidades de todas as diferenças.

Para que isso se concretize, Rodrigues (2006, p. 310) ressalta que “promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências”. Por isso, o autor defende que não basta pensar na inclusão apenas sob a lógica da ética individual e da vontade da sociedade sem que esta esteja pautada na construção de estratégias e iniciativas governamentais que dêem base para se ter uma educação que, de fato, seja de qualidade. Não basta pensar em recursos e/ou alguns equipamentos descolados das reais necessidades do cidadão, necessidades estas que devem ser entendidas sob a lente de iniciativas amplas que atendam os anseios de cada cidadão independente de suas diferenças.

Em relação à sua participação em outros espaços de caráter inclusivo, Bruna recorda as aulas de libras que fez no centro de educação em que aprendeu a entender as diferenças não apenas do ponto de vista da sua deficiência, mas do ponto de vista de outras culturas. Neste sentido, traz a importância das referidas aulas, uma vez que estas eram proferidas por pessoas surdas e mudas, englobando em sala de aula a diversidade de estudantes da UFSC. Isso significou uma experiência que refletiu a importância de se criar e manter espaços que englobem todos os tipos de pessoas.



Nesta linha de raciocínio, Mantoan (2006) ressalta que as condições necessárias para a transformação da rede educacional estão atreladas à proposição de um sistema educacional único e para todos (as) em que não haja competição entre os alunos, mas sim a cooperação e articulação das diferenças, necessárias para a construção não só de uma educação para todos, mas de uma sociedade mais justa que rompa com modelos estigmatizadores. Para refletir sobre esta concepção de sociedade, com base na linha de pensamento da autora, reafirma-se a urgência de se garantir espaços que atendam todas as necessidades educacionais a fim de proporcionar a ampla convivência de todos os sujeitos, caracterizando, assim, um caminho que garantirá uma sociedade futura pautada em bases éticas e mais solidárias.

Em busca de uma política específica para a inclusão das pessoas com deficiência, o Ministério Público publicou em 2004 “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, que traz o ensino na perspectiva da inclusão, definindo-o da seguinte forma:

[...] o ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como uma oportunidade de mudança do ‘alguns’ em ‘todos’, a ‘discriminação e preconceito’ em ‘reconhecimento e respeito às diferenças’. É um ensino que coloca o aluno como foco de toda a ação educativa e possibilita a todos os envolvidos a descoberta continua de si e o outro, enchendo de significado o saber/sabor de educar”(O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR, 2004, p. 38)

Com base no exposto, é possível compreender a relevância da participação sob condições acessíveis garantidas a todos (as) para acesso a classes comuns, inter-relação que permita a interação entre as diferenças que leva ao descobrimento de si e de cada um com base no reconhecimento e respeito às diferenças que só serão entendidas quando as mesmas conviverem em espaços comuns da sociedade. A relação supracitada abrirá espaços, conforme relatou a entrevistada, para o conhecimento mútuo caracterizado na riqueza que esta convivência trará aos vários espaços da sociedade. Com isso, é possível dizer que esta convivência marcada pela pluralidade deve ser compreendida como um ganho, um caminho para a construção de uma sociedade que, ao contrário da lógica competitiva, leve à cooperação entre os sujeitos e ao respeito mútuo.

Isso requer que se deixe de entender as diferenças com base egocêntrica, caracterizada na idéia de que existe a norma, aquela que serve para comparar as ambivalências e distorções. Esta análise com base no ser “normal” como centro do universo e, por conseguinte, como verdade absoluta, leva a considerar dois lados da moeda, um que seria a norma e, o outro, o desvio, considerado nocivo às regras vigentes. Ao contrário desta visão baseada no egocentrismo, Skliar (2006, p. 23) considera que as diferenças

[...] não podem ser apresentadas nem escritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São, simplesmente – porém não simplificadaamente –, diferenças. Mas o não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse ‘ser diferença’ como contrárias, como opostas e negativas à idéia de ‘norma’, do ‘normal’ e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o ‘correto’, o ‘positivo’, o ‘melhor’ etc.

Assim, é preciso entender as diferenças como simplesmente diferenças que não são maléficas, pelo contrário, são essenciais numa sociedade heterogênea pautada na diversidade de culturas e/ou identidades.

A segunda entrevistada, Julia, frequenta o curso de Ciências Econômicas no Centro Sócio Econômico. Tem paraplegia nível T8 advinda de um acidente automobilístico e faz uso de cadeira de rodas. Quando perguntada sobre os meios que a universidade mantém para incluir as pessoas com deficiência em seu espaço, a mesma coloca que poucas são as condições garantidas para atender às necessidades particulares das pessoas com deficiência, identificando assim a escassez de recursos para seu deslocamento. Segundo a entrevistada, entre as poucas iniciativas em relação à acessibilidade, cita as adaptações a que teve acesso quando prestou vestibular.

Neste sentido, a universidade ofereceu quando a mesma fez vestibular, como único recurso a possibilidade de se identificar enquanto pessoa com deficiência pra fazer o vestibular e viabilizar algumas condições para que pudesse fazer a prova. No entanto, ressalta que não existe nenhuma política de cotas como existem hoje as cotas para negros e por critério sócio econômico. Quando Julia refere-se à necessidade de se ter estas cotas traz à tona toda a discussão sobre o passado de invisibilidade e exclusão em que estes sujeitos viveram, passado este que inviabilizou a participação das pessoas com deficiência em vários espaços, bem como a garantia de condições equitativas de acesso aos mesmos, dentre eles o universitário.

Assim, é necessário entender as condições desfavoráveis destes sujeitos num determinado contexto como resultado de todo seu passado estigmatizante que levou a sua segregação social. Não se trata aqui de questionar sua intelectualidade, mas de levar em consideração a garantia de oportunidades de equiparação, oportunidades estas trazidas pela Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral das Nações Unidas em 1996 para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Nesta lógica, faz-se mister a adoção desta política visto que a educação historicamente

[...] se caracterizou pela visão elitista da educação que delimita escolarização como privilégio de um grupo – uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidenciou o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar que podem definir e manter diferentes formas de rejeição. (NAÇÕES UNIDAS, 2007, p. 4).

Este modelo tradicional de educação transferiu para os moldes da educação atual estruturas de inserção segregadoras e pautadas em métodos excludentes. Com isso, no decorrer da história, verifica-se o estreitamento de acesso dos sujeitos com deficiência à rede regular e aos vários espaços da sociedade. Nesta direção, é necessário sim discutir, planejar e, principalmente, materializar os direitos, bem como se pensar numa rede educacional que esteja preparada para receber estes sujeitos, que devem ser pensados no contexto histórico que marcou suas vidas.

Para se pensar nesta perspectiva, traz-se a discussão enaltecida pelo documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” na sua versão preliminar publicada em setembro de 2007, que se reporta à necessidade de se desenvolver práticas que estimulem ações afirmativas. Assim, este documento evidência esta questão trazendo a seguinte preocupação:

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos inserindo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. O Plano define ações para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. (BRASIL, 2007, p. 14).

Julia trouxe questões referentes aos meios apresentados pela UFSC para esta inclusão tão referendada por vários documentos. Ao contrário do que o citado documento traz como garantias, a entrevistada reflete sobre os poucos investimentos dentro da universidade voltados à implementação de ações efetivas para a manutenção da acessibilidade espacial dentro deste espaço, bem como à garantia de condições educacionais especiais para o seu pleno desenvolvimento dentro da rede educacional. Tal exposição mostra que se tem a garantia legítima dos direitos voltados às pessoas com deficiência no espaço educacional, porém, conforme Oliveira (2007, p. 3), em artigo apresentado ao 12º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, “o ideal preconizado por inúmeras leis seria legítimo se, na verdade, houvesse respaldo para as ações serem levadas a efeito. A lei não confere a garantia de direitos, caso assim fosse nossa sociedade seria promissora e não excludente, injusta e desumana.”

Isso mostra que as leis por si só não são suficientes para efetivar direitos. Por isso, é possível dizer que é urgente a reclamação da inclusão que Julia elenca, mas que se dê as devidas condições para que, de fato, esta inclusão ocorra, uma vez que Oliveira (2007), ao relatar sua experiência dentro da rede educacional de ensino, define que não é suficiente só incluir, é necessário construir esta inclusão com base no que se construiu até hoje em relação aos aspectos jurídico-legais. Neste sentido, as duas entrevistadas citadas anteriormente, evidenciaram dados sobre os poucos recursos desenvolvidos dentro do espaço educacional para o atendimento de suas necessidades educacionais particulares relacionadas aos meios baseados na acessibilidade.

No entanto, em relação à entrevistada Fernanda, pôde-se observar que a mesma traz informações sobre as políticas adotadas dentro deste espaço para atender o que algumas leis garantem em relação às necessidades particulares que apresenta. Esta faz curso de Pós-graduação em Educação e Pós-Graduação em Lingüística na UFSC no Centro de Educação. Quando perguntada sobre o tipo de deficiência que possui a mesma identificou ser “surda-muda”. O que suscitou algumas indagações sobre o que Sassaki (2003) e a Federação Nacional de Educação e

Integração dos Surdos (FENEIS) trazem sobre tal terminologia. Conforme visto em capítulos anteriores, estes últimos trazem que tal terminologia é inadequada quando se faz referência às pessoas surdas, uma vez que nem todo surdo é mudo. Assim, pode-se ser mudo, mas ser oralizado, ou seja, usar a língua oral para falar

No entanto, este entendimento não é tomado aqui sob a perspectiva do autor, sem antes compreender quais as subjetividades levantadas pelos próprios sujeitos “surdos-mudos” que o levam a defender tal terminologia assunto que, muito além da discussão das terminologias, gera uma discussão sobre sua própria cultura e/ou identidade<sup>26</sup>. Neste sentido, análises e reflexões resgatadas de Santos (2006), Silveira (2006), Magaldi e Gaioso (2007) trazem à tona tal discussão, relevante para se compreender as colocações postas pela entrevistada. Faz-se mister entender para além dos escritos, qual visão que os próprios sujeitos “surdos-mudos” tem de si e da sociedade a qual estão inseridos. Por isso, quando perguntada sobre qual tipo de deficiência possuía Fernanda respondeu:

A maioria dos surdos-mudos não são oralizados e encaramos com a realidade de não oralizar por questão de identidade e subjetividade. Nós nos orgulhamos de sermos denominados como surdos-mudos. Nós, da comunidade surda-muda, temos as múltiplas identidades e fragmentadas pelo passado que o ‘ouvintismo’ nos causou.

Desta forma, a discussão em pauta leva o foco da questão não apenas para a terminologia considerada mais apropriada por alguns, mas a história de vida destes sujeitos com suas lutas e discussões atreladas a reivindicações. Neste sentido, quando Fernanda ressalta que tem orgulho de ser “surda-muda”, quer dizer que não é preciso ter vergonha de ser surdo e mudo, uma vez que estes sujeitos fazem parte de uma cultura que deve ser valorizada para que não fique na invisibilidade. Nesta linha de raciocínio, Silveira (2006) reflete sobre a cultura surda que como qualquer outra deve ser entendida nas suas diferenças e particularidades.

Nesta direção, ser surdo significa estar envolto por uma cultura específica, cultura esta que requer o uso de outra língua, ou seja, a língua de sinais, que assim como a língua portuguesa,

<sup>26</sup> A partir da entrevista realizada com Fernanda discute-se sucintamente o debate sobre a cultura e identidade surda. Estas reflexões são fundamentadas em estudos realizados por autores como Santos (2006), Silveira (2006), Magaldi e Gaioso (2007) que discutem o tema em pauta. No entanto, ressalta-se que este assunto não é o foco do trabalho, mas devido à direção tomada pela entrevista fez-se necessário resgatá-lo para compreender as colocações feitas pela entrevistada. Portanto, diz-se ser importante o aprofundamento do tema em pauta.



é um instrumento de emancipação para as pessoas surdas, visto que possibilita sua interação nos vários espaços sociais valorizando as identidades destes sujeitos, bem como sua história de resistência frente ao modelo imposto pelo ouvintismo. A cultura surda, segundo a autora, é “construída pelos surdos, não é uma cultura adaptada dos ouvintes”. (SILVEIRA, 2006, p. 34). Com isso, Fernanda desperta discussões pautadas nos estudos surdos que:

[...] têm surgido nos movimentos surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos estudos culturais, ou seja: os estudos surdos inscrevem-se como uma das ramificações dos estudos culturais, pois enfatizam as questões das culturas, as práticas discursivas, das diferenças, e das lutas por poderes e saberes. (SÁ, 2006 apud SILVEIRA 2006, p. 31).

Nesta perspectiva, os estudos surdos valorizam a cultura da comunidade surda trazendo à tona suas discussões organizadas em contextos de luta que surgem da necessidade destas pessoas se organizarem no sentido de conclamar sua visibilidade e romper com o passado de subalternidade que suplantou as pessoas surdas. Com base no exposto, conforme Santos (2006, p. 18),

entender a surdez a partir do fenômeno físico se concentra nas questões da falta de audição, da perda biológica, e da normalização do surdo para equiparar-se como as pessoas que ouvem. O surdo é visto a partir da deficiência e, para corrigir a mesma, seu corpo precisa ser normalizado, sua história suprimida e seus comportamentos controlados.

Nesta linha de pensamento, diz-se que ser surdo significa ser diferente da norma e, por conseguinte, ser ofensivo à ordem e passível de ser modificado. Esta história requeria entender a surdez a partir das incapacidades pautadas no modelo médico que tendia a corrigir as incapacidades e tratava a surdez como doença que deveria ser tratada para que os surdos se enquadrassem no padrão estabelecido pelo mundo dos ouvintes.

Por isso, quando Fernanda traz sua preocupação sobre o reconhecimento da cultura surda, reflete o entendimento que ser surdo-mudo leva à compreensão de que não é preciso ser moldado à oralização, uma vez que os surdos podem se comunicar através da língua de sinais, língua esta que permite que sua cultura seja valorizada e que estes possam se manifestar nos vários espaços



da sociedade. Com isso, a entrevistada traz tal questionamento discorrendo sobre a preocupação dos sujeitos surdos serem treinados ao mundo do ouvintismo, que levaria tratar a surdez como doença. Desta forma, é possível dizer que assim como os ouvintes, os surdos podem comunicar-se sem que para isso tenham que se enquadrar na cultura dos ouvintes. Por isso, é preciso valorizar sua surdez e a cultura desenvolvida pela comunidade surda, entendida como

[...] um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para o alcançar. (SILVEIRA, 2006, p. 37).

Diz-se então que a comunidade surda inclui sujeitos que, na perspectiva de garantir a sua identidade e o respeito às diferenças, está dentro de uma cultura que cultiva a língua de sinais e valores que trazem o reconhecimento destes sujeitos como pessoas que devem ser respeitadas e entendidas como sujeitos de direitos e como cidadãos que, por terem uma cultura própria, devem ter acesso aos meios necessários para que possam desenvolvê-la.

Assim, reconhece-se ser imprescindível a valorização de seus espaços, sua língua própria para o desenvolver da cultura surda, sem desconsiderar o fato desta mesma não ser o centro do universo, mas ser uma das culturas existentes. Desta forma, por fazer parte de uma diversidade desarticulada em relação à luta histórica da comunidade surda, o povo surdo é envolvido por diversas identidades, uma vez que falar em povo surdo requer entendê-lo de forma ampla. Isso implica entender que “existem surdos com várias identidades, como surdo oralizado, surdo índio, surda mulher, surdo que vive na roça, surdo que vive no interior, surdo que vive na capital, etc. Eles são o povo surdo”.(SILVEIRA, 2006, p. 37). Com isso, é preciso entender que os surdos têm várias identidades, no entanto, o que tem em comum é a cultura surda que deve ser valorizada e entendida por este povo.

Por isso, quando a entrevistada traz as fragmentadas identidades ressalta aquelas criadas com base nos moldes impostos pela sociedade, que foram arbitrariamente impostas e, por conseguinte, absorvidas por aqueles apartados do conhecimento sobre a cultura surda. Com isso, cabe trazer o que Fernanda delimitou em todo instante na sua entrevista. Diz ela que uma pessoa surda não pode ser considerada uma pessoa com deficiência, visto que não podem ser entendidos

a partir da deficiência, mas a partir de uma língua específica e de uma cultura própria que deve ser valorizada. Vistos a partir da deficiência, espera-se do surdo que fale e, conseqüentemente, esquece-se de toda a construção e subjetividade de sua cultura. É como reafirma Magaldi e Gaiosio (2007, p. 02), em artigo apontado anteriormente, quando falam da identidade surda:

Sou 'surdo'. É a condição pela qual a pessoa surda se identifica no meio social; assim como as pessoas ouvintes são diversas e plurais, assim é a pessoa surda, que não é reduzida num modelo de pessoa fechado e acabado; pelo contrário, na concepção generalizada de deficiência, é que reduzimos a complexidade, potencialidade e a beleza da pessoa destacando o defeito e suas perdas.

Nesta perspectiva, o sujeito surdo espera ser entendido como sujeito que faz parte de uma sociedade plural, e assim como todas as diferenças existentes também possui as suas.

Em relação aos meios que a universidade apresenta para atender suas necessidades particulares frente sua inserção e/ou manutenção neste espaço, Fernanda, ao contrário das entrevistadas anteriores, aparentou uma gama de recursos pautados nas leis vigentes voltados a atender às exigências das pessoas surdas no espaço educacional. Conforme a mesma, os meios que a universidade possui para atender suas necessidades educacionais especiais estão baseados na política da inclusão. Quando fala em política de inclusão, refere-se a ações pautadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996, que traz em seu capítulo V as orientações para a educação especial, na Declaração de Salamanca, que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais e na resolução nº 02, de 11 de fevereiro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui as diretrizes nacionais para a *educação especial na educação básica*.

Desta forma, a entrevistada refere-se ao atendimento da educação especial relacionados às necessidades específicas incluindo a língua de sinais brasileira, que através do decreto 5.626 que regulamenta a lei federal 10.436 institui a LIBRAS, reconhecendo-a como serviço necessário ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado. O art. 14 deste decreto traz que:

as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e a educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde da educação infantil até a superior. §1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I promover cursos de formação de professores para: O ensino e uso da libras; [...]

Neste caso, conforme a entrevistada expõe, as garantias no espaço educacional caminham rumo àquelas elencadas nas leis caracterizadas na promoção do atendimento especializado. Nesta perspectiva, a educação inclusiva é mote para que práticas antidiscriminatórias sejam efetivas e que o discurso retórico dos veículos de comunicação atue na direção da educação que se quer e dos caminhos a seguir para que, de fato, a inclusão seja concretizada.

Nesta direção, quando perguntada se as leis existentes voltadas a garantir seus direitos educacionais especiais são materializadas no plano educacional da UFSC, a entrevistada ressalta que:

Sim, fiz prova adaptada de acordo com o meu direito como pessoa surda-muda. E presença de Intérpretes de Língua de SINAIS Brasileira nas salas de aulas. O número do concurso para prova específica para doutorados e mestrados cresceu muito em 3 anos. Em 2004, entraram 2 doutorandos surdos-mudos e 5 mestrados surdos-mudos, ambos na área da educação inclusiva e 1 mestranda surda-muda na área lingüística. Em 2005, entraram 5 mestrados surdos-mudos na educação inclusiva. Em 2006, entraram 1 doutoranda surda-muda na educação inclusiva e 1 mestranda surda-muda na área lingüística. Este ano, em 2007, entraram 1 doutorando surdo-mudo e 5 mestrados surdos-mudos ambos na área lingüística.

A partir de sua fala, é possível dizer que se dá enfoque para a Língua de Sinais devido à autonomia que a garantia deste serviço especializado provê à pessoa “surda-muda”. Assim, quando a entrevistada traz esta garantia como práticas que a universidade concretiza voltadas às suas necessidades específicas, ratifica a importância deste meio para a participação das pessoas “surdas-mudas” na sociedade, inclusive no espaço educacional. Reafirma então, que com as condições apropriadas estes sujeitos podem se desenvolver como qualquer outro fazendo parte dos processos inclusivos.

Nesta direção, Correia (2006) traz a significância da diferença quando se quer garantir condições de acesso na área educacional. Para isso, segundo o autor, é preciso reconhecer as significâncias das diferenças, quando se fala de alunos com necessidades educacionais especiais, para assim podermos respeitar suas características e necessidades, e, conseqüentemente, considerar métodos de ensino adequados e diferenciados, pois “[...] a diferença e a individualização são aqui conceitos ímpares a ter em conta. Diria, até ‘que a diferenciação (conjunto de estratégias e métodos específicos) está para o ensino, como a individualização está para as características e necessidades do aluno’”. (CORREIA, 2006, p. 242). Com isso, cabe corroborar o que as leis específicas trazem quando se referem à educação especial, que longe de ser interpretada como uma instituição paralela à rede comum de educação, deve ser compreendida como um complemento caracterizado por serviços especializados que possibilitam a interação educacional e o desenvolvimento do estudante “surdo-mudo”.

Com base no exposto, ressalta-se que é preciso dar ênfase na política de inclusão através da formação de professores, conforme trouxe Fernanda, caracterizada pela perspectiva da educação inclusiva, que através da Resolução CNE/CP nº1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essas diretrizes definem que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade”, que contemple conhecimentos sobre “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 291). A formação docente a qual trata esta resolução é desenvolvida no plano da UFSC através dos cursos voltados a atender às necessidades especiais destes sujeitos, que, conforme Fernanda, abrem espaços para os próprios sujeitos surdos-mudos se especializarem nesta área para que possam contribuir com o processo de aprendizagem na perspectiva inclusiva baseada na garantia de condições específicas de acesso à educação. Assim, a entrevistada trouxe que neste aspecto a universidade abre espaço para que exista esta especialização.

Considera-se como um ganho a garantia, conforme ressalta entrevistada, destas condições para a emancipação dos “surdos-mudos”. Quando entrevistada coloca a importância destas conquistas traz como ponto relevante a oportunidade de terem várias pessoas “surdas-mudas” em níveis de pós-graduação, oportunidade este resultado de mobilização e luta garantida através das suas reivindicações.

Com base no exposto, é possível observar o crescimento de iniciativas voltadas à formação de professores para a educação especial, educação esta voltada principalmente para a docência nos cursos do centro de educação direcionadas a formar futuros professores para a educação básica, bem como superior. Nesta direção, estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) trazem dados que identificam a formação destes profissionais nos vários níveis na perspectiva da educação especial.

A tabela a seguir identificará tais dados na região Sul e no estado de Santa Catarina no ano de 2006:

**TABELA 1**

**Número de Formação de Professores para Atuação na Educação Especial na Região Sul e Estado de Santa Catarina em 2006**

<b>NÚMERO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO SUL E ESTADO DE SANTA CATARINA EM 2006</b>				
	Região Sul		Estado de Santa Catarina	
	Número	%	Número	%
Com ensino fundamental	109	0,69	9	0,30
Com ensino médio	2.542	16,3	683	23,3
Com ensino superior	12.935	83	2.232	76,3

*Fonte: Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no ano de 2006.*

Os dados mostram um número significativo de formação de professores com ensino superior na educação especial em relação aos outros níveis de ensino. É possível dizer que esse número é resultado da garantia de leis que enaltecem a educação voltada para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino, sendo que, para isso, é preciso que se tenham profissionais formados para prestar serviços especializados nestes espaços. Segundo dados, o número de



professores formados com ensino superior na região Sul é considerável tendo em vista àqueles formados nos níveis de ensino fundamental e médio. No estado de Santa Catarina, os profissionais formados em educação especial excedem também àqueles formados com ensino fundamental e médio. Isso evidencia o que Fernanda ressaltou em sua entrevista, quando disse que as pessoas surdas vêm conquistando seus espaços e precisam contribuir para o desenvolvimento da comunidade surda.

Cabe lembrar que, conforme o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de 2007, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa os seus diversos níveis, o nível de formação exigido equivale aos requisitos para atuação nos respectivos níveis de ensino aos quais está associada. Desta forma, para atuação na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental, exige-se formação mínima em nível médio, na modalidade regular. Para atuação no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exige-se formação em nível superior. Porém, os dados trazem a formação de professores para atuarem na rede de ensino fundamental e médio, mas não trazem dados referentes à formação de professores na educação especial para atuar no ensino superior. Isto reflete o reduzido número de pessoas com deficiência nestes espaços e a ausência de políticas que, de fato, possam incluir estes sujeitos no âmbito universitário.

Sendo assim, é possível dizer que muito se fala em educação inclusiva, mas apenas nos níveis precedentes à educação superior, uma vez que este ainda é um espaço caracterizado no ensino tradicional que, conseqüentemente, exclui de seu espaço as pessoas que precisam ter garantidas suas necessidades educacionais especiais. No entanto, Fernanda, em sua entrevista, vislumbra uma universidade que amplie as vagas para as pessoas surdas e mudas, sendo que, para isso, frisa a importância do crescimento do número de profissionais na pós-graduação para que possam contribuir para uma universidade inclusiva voltada a atender os interesses destes sujeitos.

Neste item foi possível identificar, a partir das entrevistas dos três sujeitos que fizeram parte da pesquisa, o reconhecimento de algumas garantias jurídicas relacionadas a algumas necessidades educacionais especiais. Estes poucos recursos são definidos a partir da ausência de acessibilidade para algumas pessoas com determinados tipos de deficiência. Para a análise e reflexão das barreiras existentes neste espaço se trará no próximo item a ausência de condições de acesso e/ou permanência no espaço educacional voltada às pessoas com deficiência.



### 3.2 AS BARREIRAS EXISTENTES NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO QUE IMPEDEM O PLENO DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Entender as iniciativas realizadas pela instituição educacional de nível superior requer compreender qual o caráter que estas assumem num contexto de exclusão onde as pessoas com deficiência têm seus direitos negligenciados e a garantia de sua autonomia e independência restringidas por um espaço que mantém a segregação a partir de suas práticas e/ou ausência de condições educacionais especiais.

Dessa forma, as entrevistadas Bruna e Julia trazem a discussão sobre as barreiras existentes na universidade, elencando tanto àquelas referentes ao espaço como as atitudinais. Neste sentido, Bruna coloca a dificuldade que tem para deslocar-se dentro da universidade, dificuldade esta marcada pela falta de acessibilidade. Conforme relata, já tropeçou em vários espaços do Centro Sócio Econômico, inclusive em locais que possuem calçadas, uma vez que não apresentam nenhum tipo de identificação para que possa perceber tais percalços. Cabe ressaltar que a ausência de acessibilidade neste local, conforme mencionada por Bruna, dificultaria não só o deslocamento de uma pessoa com deficiência visual, mas das pessoas com mobilidade reduzida, aquelas que fazem uso de cadeira de roda, entre outras. Com isso, nota-se que seria necessária a acessibilidade com base no desenho universal, acessibilidade esta que pode ser compreendida através dos componentes de acessibilidade espacial que Pereira (2007, p. 57-59) divide em orientação espacial, deslocamento, uso e comunicação. A autora define estes componentes da seguinte forma:

A. Orientação espacial: Relacionada com a compreensão dos ambientes, permite saber onde se está e o percurso a ser realizado para se chegar ao destino desejado a partir das informações ambientais recebidas. A utilização de elementos que relacionam as funções aos seus respectivos ambientes ou similaridade de usos entre os ambientes, como cores, iluminação, sons, aromas e elementos formais de destaque, permitem a identificação de marcos referenciais e a leitura da configuração espacial do edifício, facilitando na tomada de decisão sobre a direção a ser seguida [...] B. Deslocamento: Relacionado às condições do usuário se movimentar e percorrer os espaços, independentemente de sua condição física, pode ser garantido pelas características das circulações (largura, tipo de piso, declive, entre outros). C. Uso: Relacionado à participação do usuário em atividades diversas, assim como a utilização de equipamentos, mobiliário e outros objetos do ambiente. D. Comunicação: Relacionado à facilidade de interação entre os usuários e estes com o ambiente, podendo prever o auxílio por meio de tecnologia assistiva [...].

Neste sentido, tais componentes podem ser relacionados com as necessidades apresentadas por Bruna, que quando faz referência à ausência de sinalizações chama a atenção para a necessidade de se ter acessibilidade em relação ao seu deslocamento e orientação espacial para que tenha autonomia na mobilidade dentro da universidade e acesso a vários locais sem sofrer limitações. Para isso, é essencial que se atenda aos componentes ressaltados, que contemplam a acessibilidade espacial. Além disso, quando se trata do acesso às informações relacionadas ao ambiente universitário, diz ter muita dificuldade para que seja compreendida nas suas necessidades educacionais especiais, uma vez que não é entendida na suas particularidades e, por isso, quando solicita apoio do Departamento e dos professores é ignorada nas suas solicitações. Relata alguns fatos que evidenciam as barreiras atitudinais existentes dentro deste espaço, advindas do desconhecimento em relação aos seus direitos. Assim, traz a seguinte situação que vivenciou dentro da UFSC desde o momento que teve acesso à universidade:

Tinha dificuldades, pois não tinha meios para fazer o estágio e, por isso, pedia ajuda aos médicos quando as pessoas que trabalhavam comigo que me ajudavam não estavam. Em relação ao Departamento tive pouca ajuda [...]. Um dia disse que não me sentia pronta para fazer prova junto aos outros, pois ficavam olhando. Por isso, pedi para fazer prova separada, mas professora [...] falou que lá vinha eu com minha mania. Disseram que quando entrassem todos os professores ficariam sabendo da minha deficiência, mas isso não aconteceu. Pedi também textos emprestados, mas não consegui. Pensei até em desisti, pois não conseguia acompanhar as provas e ler os textos que passavam no quadro. Tive uma prova que passaram no quadro e como não conseguia ver direito minha amiga ditou a prova. Só alguns professores passaram os textos para escanear. Outros textos não conseguia e também não encontrava na biblioteca<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Por questões éticas o uso das reticências entre colchetes identifica supressão das disciplinas e professores citados por entrevistada. Cabe ressaltar que o curso tem professores de vários Departamentos, principalmente na 1ª fase. Por isso, a questão em pauta deve ser refletida também com base na articulação com outros Departamentos. Em relação à informação sobre a presença de Bruna no curso de Serviço Social, diz-se que caso existisse a preocupação por parte do Departamento de Serviço Social em avisar os professores sobre a sua entrada no curso, isto de fato não bastaria para a reflexão e o trabalho com base nas suas condições educacionais especiais. Seria necessário, acima de tudo, a sensibilização através de reunião de Departamento com todos (as) professores (as) que desse base para se compreender o novo e trabalhar com este mesmo de forma inovadora. O ato de avisar por si só não garantiria uma educação de qualidade para Bruna. Tal atitude serviria apenas de engodo em detrimento de práticas mais ambiciosas rumo à garantia de condições adequadas direcionadas à mesma, com a colaboração, é claro, de todos (as) os profissionais envolvidos neste projeto.

Quando Bruna traz as dificuldades de acesso às informações em sala de aula e as barreiras para conseguir estudar, reflete a realidade vivida em vários espaços, realidade esta envolta por barreiras atitudinais, que são evidenciadas pelas relações mantidas em sala de aula quando o professor se recusa a prover os meios adequados para que a mesma tenha acesso às informações em condições de igualdade em relação a seus (as) colegas. Ao definir barreiras atitudinais, Dischinger (2004 apud PEREIRA, 2007) fala que estas se fazem presentes quando as relações sociais focam a restrição e não as habilidades das pessoas. Assim, a entrevistada foi entendida naquele momento como alguém que não estava se esforçando para aprender como os outros.

Nesta linha de pensamento, focaram as restrições advindas de sua relação com o ambiente, esquecendo-se, no entanto, da potencialidade que poderia desenvolver caso tivesse acesso às condições adequadas para se desenvolver neste espaço. Com isso, apresenta-se o problema do ponto de vista do preconceito existente que traz consigo a incompreensão em relação às diferenças que não são entendidas nas suas particularidades e, por isso, são discriminadas. Desta forma, o foco está na deficiência e não no sujeito, que como qualquer outro apresenta diferenças que precisam ser reconhecidas.

As barreiras espaciais também a impossibilitaram de fazer usufruto dos espaços da universidade quando a mesma não tinha acesso às condições adequadas para que pudesse fazer sua prova. Precisaria de professores que entendessem sua particularidade e que lutassem junto a mesma para que estas fossem garantidas e se não isso, que pelo menos tentassem compreender estes estudantes enquanto pessoas que têm direitos e que precisam ser reconhecidos enquanto tal. Nesta linha de raciocínio, o ensino com base no aluno “normal” é preso a um modelo tradicional que estigmatiza aqueles que fogem deste protótipo. Neste sentido, o documento do Ministério Público, “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, de 2004, traz esta questão problematizando a educação tradicional que é perpetuada até os dias atuais, que tenta identificar os estudantes como todos semelhantes, como se existisse uma sociedade homogênea. Assim, perpetua-se a idéia de que todos podem aprender nos mesmos moldes através dos mesmos métodos, ignorando, com isso, as diferenças próprias do ser humano.

Desta forma, tal atitude pode ser resultante do desconhecimento, mas deve ser considerada também a preocupação em conhecer as diferentes, pois a partir do momento que estes estudantes têm acesso à rede educacional deve haver um esforço de todos (as) na rede educacional para que se garantam seus direitos elencados em vários documentos internacionais,

bem como nacionais. É possível dizer, então, que é preciso lutar pela concretização dos direitos, mas que todos (as) sejam co-participes nesta construção.

Em relação à construção de um ensino inovador que atenda à diversidade humana, Skilar (2006, p.38) reflete que a sociedade tem o desafio de efetivar os direitos daqueles sujeitos historicamente excluídos. No que se refere ao educador, este tem o papel signficante de “disseminar conhecimentos que visem à construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeadores de novas atitudes, para que o mestre possa desempenhar responsável e satisfatoriamente seu papel de agente transformador da educação”. Com base no exposto, o professor tem o papel de ser agente transformador que entenda a realidade sob a perspectiva da pluralidade e que contribua para um ensino pautado em bases democráticas resultando no pleno desenvolvimento do estudante.

A esse respeito, Freitas (2006, p. 176) traz a discussão sobre a importância do trabalho do professor na construção de mudanças que traduzam uma educação pautada na diversidade humana e na contribuição de práticas inovadoras. Assim, explica a importância de se ater para um ensino baseado em princípios inovadores que partam de profissionais que entendam a diversidade humana e que depositem credibilidade na mesma. Com isso ressalta que:

Inovar significa ter uma atitude aberta à mudança, baseada na reflexão crítica da própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino buscando a solução mais adequada a situações novas. Este desafio pressupõe uma mudança na tradição pedagógica e um papel diferente do professor que terá de ser capaz de analisar situações, identificar problemas e procurar soluções. Entendemos que o processo inovador não pode reduzir-se a uma mera mudança de posicionamentos, precisando-se que este sejam modificados na prática.

Esta prática educacional fundamenta-se na necessidade de se pensar não no outro diferente, mas em todos (as) que precisam de ações que se traduzam em práticas, de fato, inovadoras. Assim, o autor avança ainda mais quando traz que o futuro professor tem que estar preparado e ter como base os princípios éticos que regem a profissão. No caso elencado pela entrevistada Bruna, ela está num curso em que grande parte dos educadores, além de professores, são assistentes sociais, que passaram por um curso de graduação orientados por princípios ético-

políticos pautados numa profissão que busca a defesa intransigente dos direitos humanos, e conforme princípios fundamentais do código de ética devem defender o

posicionamento em favor da **equidade** (grifo da autora) e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; Empenho na eliminação de todas as formas de **preconceito**, (grifo da autora) incentivando o respeito à **diversidade**, (grifo da autora) à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; [...] Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1998, p. 218).

Isso requer refletir sobre a recusa de todas as formas de discriminações, o que leva a entender que não se pode deixar de garantir condição para que todos (as) tenham acesso a determinado serviço, caso isso não seja garantido, conforme a “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra às Pessoas Portadores de Deficiência”, instituída no Brasil pelo decreto nº 3.956 e 2001, o sujeito que sofre as restrições sofre, conseqüentemente, a discriminação. Como no caso da entrevistada, quando ao conversar com professora para fazer prova num local diferenciado, por não se sentir preparada para junto à turma fazer a prova, foi desconsiderada e ignorada, como se não tivesse o direito a condições diferenciadas de ensino. Com base no exposto, entende-se como discriminação atitudes e práticas que, pela incompreensão às diferenças, não atendem aos princípios da equidade. Neste caso, a diferença é foco de exclusão a um determinado serviço, uma vez que não se dá atenção às necessidades educacionais especiais e, por conseguinte, aos preceitos que nortearam toda a trajetória profissional.

Assim sendo, as barreiras são visíveis quando se trata da deficiência visual, sem contar que a pessoa cega teria que ter acesso a uma gama de materiais e/ou equipamentos especiais que, conforme relatos de entrevistadas Bruna e Julia, não existem neste local. As leis que garantem acessibilidade aos espaços de uso público, que trazem normas para que o local seja de fácil acesso com base no desenho universal, que atenda a um público vasto e que seja de fácil acesso a todos (as), estão ausentes nos espaços percorridos por Bruna. Quando se trata de sinalizações relacionadas à orientação espacial que identifique os locais e que permita o deslocamento de



forma independente, Bruna esbarra na falta de acesso aos locais de que precisa fazer uso. Por isso, já esbarrou em vários percalços e desníveis devido à ausência de acessibilidade na UFSC.

Cabe dizer com isso que o trabalho dentro da universidade, frente a toda uma discussão de leis que primam por uma sociedade para todos (as), ainda é incipiente tendo apenas alguns espaços do Centro da Educação voltados às pessoas surdas e mudas acessíveis. No entanto, de forma mais ampla, não se atende às leis trazidas pelo Decreto 5.296, que estabelece as normas gerais de acessibilidade para acesso autônomo aos espaços públicos. A negligência aos seus direitos passa pelo não trato das questões legais garantidas, resultando na ausência do poder público na concretização e materialização das leis existentes.

Desta forma, faz-se necessário pensar nos caminhos traçados para que se garanta estes direitos através de sua materialização pelo poder público. Neste sentido, é preciso que os profissionais também sejam preparados para receber as diferenças, uma vez que, conforme entrevistas de Bruna e Julia, os técnicos, entre outros profissionais dentro da universidade, não conhecem as leis, e por isso não trabalham no sentido de garantir os direitos destes sujeitos. Estas dificuldades e barreiras vão afetar diretamente o processo de ensino-aprendizado destes sujeitos restringindo sua autonomia e independência para uma vida livre e sem percalços.

Quando se trata da entrevistada Julia, que faz uso de cadeira de rodas, a ausência de acessibilidade dentro do espaço da universidade se torna mais agravante, visto que segundo suas colocações, as barreiras existentes são muitas, enquanto os meios para acesso, ínfimos. Assim, expressa tais barreiras quando ressalta que:

[...] Então a gente precisa ter consciência disso e denunciar porque nós vemos que o restaurante universitário noturno foi entregue. Ele fechou este ano pra reforma, já foi entregue e continua inacessível com uma escadaria gigante pra chegar ao restaurante e, uma vez lá, caso a gente consiga acessá-lo, os banheiros são todos inadequados. Não se respeita de forma nenhuma na situação da ABNT nada. Então, quer dizer que a universidade não se preocupa com isso efetivamente. Mesmo na questão da moradia, nós vemos que eles tão querendo tocar o projeto sem levar em consideração a questão do desenho universal. Então a gente precisa se mobilizar junto à instituição pra que realmente as leis sejam aplicadas.

Neste sentido, a entrevistada expressa sua preocupação com a ausência de condições para que possa ser independente neste espaço. Neste caso, suas dificuldades estão relacionadas



principalmente à ausência de acessibilidade espacial, visto que as barreiras existentes em relação à sua deficiência são visualizadas através da ausência de rampas para que possa deslocar-se com autonomia sem depender de outras pessoas. Conforme relata, existe toda uma gama de leis voltadas a atender os critérios de acessibilidade neste espaço, no entanto, as mesmas são esquecidas, inclusive, quando se faz novas reformas, como no caso do restaurante universitário, que ao ser entregue não teve um mínimo de modificações em relação às condições de acessibilidade. Tal negligência fere a lei maior quando esta traz que o ensino, direito de todos, será ministrado com base nos seguintes princípios: "I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]" (BRASIL, 1988, p. 121).

A partir daí, é possível refletir sobre a negligência do poder público para com as garantias enaltecidas em lei que trazem a concepção de igualdade de condições como uma forma de prover meios para que todos (as) tenham acesso pleno à educação, que será concretizada através de serviços especializados, bem como de acessibilidade espacial, resultando na quebra de barreiras que ainda são muitas no âmbito da UFSC. Percebe-se que as atitudes dos gestores universitários passam por cima do Decreto 5.296, de 2004, quando este traz em seu artigo 10 que "a concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas às normas técnicas de acessibilidade da (ABNT), a legislação específica e as regras contidas neste decreto". Isso quer dizer que a universidade jamais poderia ter realizado uma reforma em qualquer espaço público sem a previsão de planejamento deste local com vistas a atender às normas de acessibilidade contidas na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)<sup>28</sup> e outras legislações vigentes que enaltecem o desenho universal, desenho este que, segundo Pereira (2007, p. 60), "define princípios que buscam minimizar ou eliminar as restrições apresentadas pelo espaço físico ao seu livre usufruto, facilitando e tornando mais seguro e confortável o uso do espaço e dos equipamentos por pessoas com deficiência e também pelos demais usuários".

Tendo em vista a primordial tarefa de atender estes critérios, afirma-se que o poder público, como agente que deveria primar por uma universidade inclusiva e por condições de igualdade a todos (as), infringiu o parágrafo deste mesmo decreto no tocante à necessidade de promoção da inclusão, que traz em seu artigo 11 que "a construção, reforma ou ampliação de

---

<sup>28</sup> A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fundada em 1940, é o órgão responsável pela normalização técnica no país, fornecendo a base necessária ao desenvolvimento tecnológico brasileiro.

edifícios de uso público, ou a mudança de destinação para estes tipos de edificação, deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.”. (BRASIL, 2004, p. 13).

Com base no decreto, se quer uma universidade que seja acessível a todos (as), que não continue perpetuando a exclusão das pessoas com deficiência.

No caso do projeto da moradia estudantil, este mesmo será feito sem o prévio planejamento com base no desenho universal que atenda a todos os tipos de necessidades para seu melhor uso e deslocamento por uma grande quantidade de pessoas. Neste caso, Julia coloca que não se faz debates e nem se discute com os sujeitos que usufruirão dos serviços e/ou edifícios. Assim, entende-se que os serviços são feitos de “qualquer jeito”, sem a construção com os sujeitos que farão parte deste espaço. Esta prática leva a analisar tais iniciativas sob a concepção de serviços feitos a atender os indivíduos detentores de necessidades emergenciais, que quando atendidas são caracterizadas como favores como a própria entrevistada coloca: “eles fazem as coisas mais ou menos de qualquer jeito e dizem que está sendo feito”.

Isso requer pensar em ações mínimas feitas apenas para servir de engodo quando se trata de por em cena as garantias dos direitos destes sujeitos. Por mais que se saiba que para se ter uma sociedade inclusiva é preciso a disseminação de informações, a administração da universidade não o faz, sendo que tem acesso aos números de pessoas com deficiência e deve ter ciência dos vários direitos que estas possuem, dentre eles, ter as condições apropriadas para acesso de forma plena à educação. Por isso, diz-se que está na hora de lutar pelos direitos das pessoas com deficiência, luta esta que, conforme Julia, é urgente. Por isso ressalta: “Eu quero essa igualdade. Não só eu, eu acho que qualquer um. Todos nós queremos essa igualdade. Para isso, a gente tem que buscar. Então, temos esse desafio à frente”.

Em relação aos espaços de uso público dentro da universidade, Julia deu ênfase aos banheiros que, conforme colocado no decorrer da entrevista, são inacessíveis para as pessoas com deficiência. Estes deveriam ser acessíveis uma vez que, conforme artigo 22 do citado decreto, “a construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público ou de uso coletivo devem dispor de sanitários acessíveis destinados ao uso por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”. Neste caso, por mais que Julia conseguisse acessar o restaurante, quando lá estivesse, teria dificuldades para ter acesso a vários espaços, entre eles os sanitários.

Desta forma, indaga-se, como exercer sua cidadania se estes sujeitos não têm acesso digno aos vários ambientes sociais, dentre eles o universitário, que deveria proporcionar condições dignas para seu pleno desenvolvimento? Como pensar numa sociedade pautada na justiça social, se é esquecido que esta é composta por uma diversidade de sujeitos com suas várias diferenças? Como pensar em uma sociedade democrática sendo que o poder público faz de seu gozo na gestão da administração pública um palco de injustiças, onde somente são atendidas àquelas iniciativas atreladas aos seus interesses particulares? Na perspectiva da exclusão, com base num modelo segregador, Julia encontra cotidianamente barreiras que delimitam seu espaço, ou seja, aquele que, com muito esforço, consegue ter acesso. Assim, as barreiras, além de trazerem resultados nefastos nas condições de acesso aos locais e/ou equipamentos públicos, também formam o fosso entre os que podem e os que não podem acessar determinados locais.

Com isso, pode-se dizer que o modelo de integração pode ser caracterizado na forma como se dá a inserção destes sujeitos no espaço universitário, que transfere aos sujeitos integrados nos espaços comuns as responsabilidades de virarem-se como puderem para poder estudar. A partir do exposto, cabe trazer que a forma como são construídos os espaços públicos dentro deste âmbito não atende aos preceitos inclusivos, pelo contrário, tende a perpetuar os guetos formando os espaços dos “normais” e, em contraponto, o dos “deficientes”. Julia relata muito bem tal colocação quando diz que as escadas da moradia estudantil, onde reside, servem como porta de exclusão quando quer ter acesso aos andares superiores para algum tipo de confraternização. Mostra sua indignação diante dos percalços vividos cotidianamente quando fala que:

[...] e se isso permite que as pessoas possam estar juntas elas têm que estar juntas não segregadas num quadradinho onde separa essas pessoas para elas não terem contato direto com as outras. Não acho justo que eu tenha que me reservar ao meu apartamento e que não possa compartilhar de um almoço no apartamento das pessoas que moram aqui no prédio porque eu não posso subir, porque eu não consigo passar com a minha cadeira de rodas dentro do quarto pra ter acesso à cozinha.

Isso mostra que a exclusão não se dá apenas na esfera formal como em reuniões, sala de aula, mas na própria vida pessoal. Assim, Julia sofre as restrições também no espaço onde mora, que faz parte da universidade, uma vez que não pode ter acesso aos locais onde estão seus amigos

nos andares superiores. Mostra com isso, sua indignação perante estas barreiras que a impedem de ter uma vida comum. Nesta linha de raciocínio, é possível dizer que outro percalço à construção dos espaços inclusivos é evidenciado pela formação de guetos que servem como empecilhos para a mútua convivência das diferenças.

Assim questiona-se, como entender as diferenças e construir o respeito mútuo se estes sujeitos são segregados em espaços restritos a sua deficiência impossibilitados de terem contato com outras pessoas para mostrarem suas habilidades, seus pensamentos, suas perspectivas? Como construir uma sociedade que entenda as diferenças se estas estão invisíveis em guetos? Estas são colocações e preocupações que Julia traz e que precisam ser problematizadas visto que, conforme a mesma, “não basta se pensar apenas em reserva de vagas para as pessoas com deficiência na moradia estudantil, mas na acessibilidade dentro deste espaço”.

Por isso, diz-se que dar condições de acesso ínfimas a um determinado local seria restringir estes sujeitos a uma vida isolada dentro dos espaços da sociedade. Com isso, cabe trazer a preocupação em direção à garantia de uma educação inclusiva que “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos [...]”. (RODRIGUES 2006, p. 303).

Dessa forma, Julia expõe as dificuldades para se chegar ao objetivo de uma educação plena. É possível dizer então, que as dificuldades de acesso e o entendimento dos direitos voltados a estes sujeitos são embasados por práticas discriminatórias em que os direitos existentes não são compreendidos na perspectiva de sua efetivação. Ainda referente à moradia estudantil traz que:

A questão da moradia é um exemplo que eu considero muito agravante. [...] Eles não incluem, eles segregam, usam a lei para segregar. A forma como eles trabalham esse espaço que a gente está vivendo, a gente está morando, não trabalhavam direito. O descaso que a universidade está mostrando agora querendo excluir porque eles pretendem é tirar o apartamento de pessoas com deficiência dizendo que não tem gente para ocupar sendo que tem sim, só que o apartamento não é adequado ainda dentro das necessidades que a gente tem e eles então pretendem transformar o apartamento num apartamento de intercâmbio, dizendo que não têm pessoas com deficiência pra ocupar estes espaços. Isso não é real. E quando se trata de reserva de vagas não pode nunca ser interpretado como vagas ociosas, de jeito nenhum, reserva de vaga é um direito, um direito que a lei garante e que tem que ser respeitada.

Isso significa dizer que as iniciativas do poder público são feitas sem levar em conta a amplitude das leis e das necessidades a serem trabalhadas. Nesta lógica se garante o mínimo, que no caso supracitado, seria a garantia de uma vaga na moradia estudantil através da reserva de vagas voltadas às pessoas com deficiência, mas não se tem a preocupação em prover outros meios para que estes sujeitos tenham acesso a um serviço de qualidade. Assim, diz-se que não basta dar acesso a esta vaga, mas prover acessibilidade dentro do espaço da moradia rompendo com as barreiras existentes.

Percebe-se ainda que as necessidades garantidas não são trabalhadas conforme cada tipo de deficiência. Por exemplo, se um cego for morar neste espaço, definido como reserva de vagas para as pessoas com deficiência, dificilmente terá atendido os componentes da acessibilidade para que seja independente, uma vez que não existe piso tátil que possa auxiliá-lo no seu deslocamento, entre outros serviços que dêem condições de ter seu pleno desenvolvimento e autonomia. Quando a administração usa como argumento que estas vagas são ociosas, leva em conta o número reduzido de pessoas que preenchem as vagas, porém esta interpretação não pode ser trazida sem a posterior reflexão sobre os meios que não são garantidos para pessoas com outros tipos de deficiência. A reserva de vagas é uma política pautada na luta destes sujeitos e, por conseguinte, é um direito que não deve ser ferido. Por isso, é preciso que a administração da UFSC articule políticas que atendam todos os aspectos da vida social destes sujeitos permitindo que possam ter condições de desenvolvimento no âmbito educacional, visto que “se todos são iguais perante a lei, como as pessoas com deficiência continuam sendo excluídas nos vários espaços sociais, e mais preocupante ainda, no âmbito educacional que deveria ser porta de entrada para a inclusão?”. (GOMES; VALENÇA, 2006, p. 6).

Neste sentido, ainda é perceptível identificar a fragilidade das leis existentes, que foram fruto de grandes mobilizações. São garantias que por si só não efetivam mudanças, e, em muitos casos, quando garantidas, são construídas na perspectiva da tolerância, ou seja, estes sujeitos ganharam voz e o direito de conviverem em espaços comuns da sociedade, por isso, cabe aceitar, pois nada se tem a fazer. Neste aspecto, não se crer que a intenção seja o respeito a estes sujeitos buscando junto aos mesmos a discussão dos direitos garantidos e das lutas pela efetivação destes direitos, e sim, incluir e aceitar este outro como diferente já que não se tem outra solução. Isto leva a “um sentimento aparentemente generoso, que pode marcar certa superioridade de quem o expressa” (MANTOAN, 2005, pg. 191).



A compreensão do exposto pode ser melhor esclarecido a partir das barreiras atitudinais ressaltadas por Julia, quando relata que os direitos dos quais deveria usufruir, muitas vezes, nem na lógica do respeito às leis concretizadas são atendidos pela sociedade, visto que são infringidos constantemente. Diz isso quando relata que existem algumas rampas na universidade, mas em muitos momentos não conseguiu acessá-las, pois na maioria das vezes tinha algum carro estacionado em frente. Por isso, diz ser necessário, também, a conscientização em relação ao respeito às leis. Expressa tal reivindicação quando diz:

[...] que tenhamos as rampas, que quando tem na universidade também não são respeitadas porque a gente nunca consegue acessar uma rampa pois tem sempre um carro estacionado na frente dela e a pessoas não tiram o carro da frente das rampas. Então, não basta construir esses espaços, mas precisa conscientizar as pessoas, porque estes espaços existem e porque precisam ser respeitados.

Isso mostra a necessidade da divulgação de informações e, para além destas informações, iniciativas voltadas à sensibilização, sensibilização esta pautada na visão crítica sobre o tema, direcionadas à comunidade universitária, visto que não basta ter as informações se não se tem a consciência da necessidade de respeito ao outro. Desta forma, cabe trazer a importância de se garantir os direitos, mas não esquecer que uma das maiores formas de impedimento do usufruto dos direitos é a falta de informação e de sensibilização em relação às mesmas. Julia expressa que as barreiras atitudinais advindas do preconceito são sentidas em todos os espaços, inclusive parte dos próprios técnicos administrativos que, conforme a mesma, estão mal preparados para lidar com as diferenças, visto que: “os profissionais não estão preparados, os profissionais, eles não conhecem, eles não têm tempo para ficar se preocupando<sup>29</sup> com o conhecimento destas leis. Então eles fazem as coisas de qualquer jeito”.

Tal colocação reflete a necessidade de formação e capacitação para lidar com as diversas pessoas atendidas em vários espaços da universidade. Tais ações, segundo Julia, deveriam fazer parte de uma normatização que trouxesse dispositivos sobre como trabalhar com as condições específicas destes sujeitos e quais os direitos que se reservam aos mesmos.

<sup>29</sup> Quando Julia fala que os profissionais não têm tempo para se preocuparem com estas informações relacionadas às leis, ironiza. Na verdade quer dizer que não existe preocupação por parte destes em conhecê-las. Portanto, por mais que se tivesse às informações seria necessário a formulação de estratégias que trouxessem a obrigatoriedade no atendimento as leis existentes voltadas as pessoas com deficiência.



No âmbito dos aspectos das barreiras vivenciadas nos espaços da universidade, traz-se à tona uma gama de barreiras e as poucas iniciativas voltadas a estes sujeitos que ainda fazem parte de um pequeno universo. A ausência da garantia de seus direitos reflete o ínfimo número de pessoas com deficiência que acessam o âmbito educacional. Dados do Censo Demográfico de 2000 e do Departamento de Administração Escolar (DAE) da UFSC trazem a realidade brasileira relacionada ao acesso destes sujeitos à educação de nível superior:

**TABELA 2**

**Percentagem de Pessoas com Deficiência na UFSC em Relação ao Brasil, Estado de Santa Catarina e Cidade de Florianópolis, Conforme o Tipo de Deficiência no ano de 2000**

<b>Tipo de Deficiência</b>	<b>UFSC</b>	<b>BRASIL</b>		<b>SANTA CATARINA</b>		<b>FLORIANÓPOLIS</b>	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Deficiência física motora	3	9.355.844	0,000032	299.992	0,0010	15.021	0,019
Deficiência Sensorial	27	22.379.941	0,00012	683.076	0,0039	33.589	0,080
Deficiência Cognitiva	1	2.844.937	0,000035	82.657	0,0012	4.450	0,022
Outra	6	24.600.256	0,000024	761.564	0,00078	38.999	0,015
Total	37	59.180.978	0.000211	1.827.289	0,00688	92.059	0,136

*Fonte: Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 e dados do Departamento de Administração Escolar da UFSC disponibilizados em novembro de 2007.*

Antes da análise dos dados aqui destacados, cabe enfatizar as seguintes observações despertadas no processo de construção da referida tabela:

- 1- No censo demográfico as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez;
- 2- Os dados obtidos através do Censo Demográfico fazem parte da amostra do mesmo. Por isso, crer-se existir um número considerável de pessoas com deficiência além das apresentadas pelo censo, visto que conforme Barbetta (2006), a amostra relacionada à referida pesquisa faz parte da seleção de alguns elementos de uma determinada população. Assim, tem-se a delimitação de uma amostra que não inclui conhecer certas características – como, por exemplo, a população com deficiência – de toda a população a

ser pesquisada no País, em Santa Catarina e Florianópolis. Desta forma, conforme autor citado anteriormente, os resultados da pesquisa realizada levam à obtenção de valores aproximados, ou seja, o número de pessoas com deficiência apresentado é aproximado ao existente, mas poderia ser bem mais do que o referendado, caso se pesquisasse toda a população do universo de pesquisa;

- 3- Na referida tabela os tipos de deficiências foram baseadas em Moraes (2007), por isso na construção da mesma organizou-se as deficiências em relação àquelas trazidas pelo IBGE, conforme conceito do citado autor que se resume da seguinte forma: a) Deficiência física-motora inclui: deficiência física: tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente, deficiência física – falta de membro ou parte dele (perna, braço, mão, pé ou dedo polegar), deficiência motora – com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas; b) Deficiência sensorial inclui: deficiência visual – com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar, deficiência auditiva – com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir; c) Deficiência cognitiva – deficiência mental permanente; d) Outra: inclui pelo menos uma das deficiências enumeradas; e) Conforme conceito de Moraes, não foi possível incluir “deficiência múltipla”, uma vez que nem os dados do DAE nem do IBGE incluíram tal tópico.

Sem perder de vista tais observações, ao analisar os dados apresentados, percebe-se que estes retratam a realidade da exclusão das pessoas com deficiência do espaço educacional de ensino superior da UFSC no ano de 2000. Tal colocação é evidenciada a partir da discrepância entre o número destes sujeitos na UFSC e sua relação com o número de pessoas com deficiência no Brasil, no estado de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis no ano de 2000. Assim, em relação à população do Brasil, o número de pessoas com deficiência na UFSC é irrisório, visto que não chega nem a  $\frac{1}{2}$  % em relação às pessoas com deficiência existentes no país. Isso evidencia a exclusão destes sujeitos do espaço educacional, o que leva a confirmar que o modelo baseado em práticas excludentes perdura, práticas que levam muitas vezes estes sujeitos a serem restringidos ao âmbito familiar ou, quando muito, inseridos em instituições especiais. Pode-se observar esta exclusão ao analisar que o número de pessoas com deficiência sensorial no Brasil é consideravelmente alto, sendo que em nível de Brasil a inserção destes sujeitos na UFSC representa apenas 0,00012%.

Com relação ao estado de Santa Catarina e à cidade de Florianópolis, o número de pessoas com deficiência sensorial inseridas na UFSC é maior se comparado com o Brasil, por isso, sua inserção na UFSC representa apenas 0,0039% e 0,080, respectivamente. No entanto, é preciso salientar que este acréscimo se deve ao fato da população do Brasil ser muito maior que a do estado de Santa Catarina e a da cidade de Florianópolis. Assim, a pequena diferença na percentagem entre um e outro, quando se trata de estado e cidade, indica apenas que o número da população de Santa Catarina e Florianópolis é menor e, conseqüentemente, em relação à UFSC, apresentará um percentual um pouco maior. Porém, isto não significa grande diferença, visto que não chega a 1% de pessoas com deficiência sensorial inseridas na UFSC em relação tanto ao Brasil, como Santa Catarina e Florianópolis. Assim, com base nos números do país, estado e cidade, estas pessoas ainda estão à margem do sistema educacional de nível superior quando se fala da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2000.

Na análise deste tipo de deficiência, é importante destacar que com relação às pessoas com deficiência sensorial na UFSC, com base nos dados disponibilizados pelo DAE, compreende-se este tipo de deficiência como baixa visão, cegueira e perda auditiva. Quando se trata de perda visual esta pode ser considerada enquanto deficiência, conforme Decreto 5.296, de 2004, a “acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea e quaisquer das condições anteriores”. Neste sentido, cabe analisar se ao preencherem o questionário dos matriculados do DAE, os estudantes têm tais informações, pois caso não tenham, todos aqueles que possuem algum problema visual não caracterizado como deficiência visual podem se considerar como pessoas com baixa visão.

Por isso, deve-se ter a compreensão que os dados apresentados em relação às pessoas com deficiência sensorial inseridas na UFSC podem representar um número ainda menor, visto que das pessoas com deficiência sensorial, 1 é cega, 2 tem perda auditiva e 24 baixa visão, que é um número significativo se comparado aos outros, e suscita a necessidade de se entender se estas pessoas podem ser consideradas, de fato, baixa visão conforme o decreto apresentado anteriormente.

Quando se trata das pessoas com deficiência físico-motora, com relação à população com deficiência do Brasil, o número de pessoas com este tipo de deficiência é grande, por isso, em relação à UFSC, representa apenas 0,000032. Este percentual identifica um número ainda menor

de pessoas inseridas no âmbito da UFSC se comparado com aqueles apresentados para a deficiência sensorial. Em nível de estado de Santa Catarina também é muito pequena a inserção destes sujeitos no âmbito da UFSC. Assim como as pessoas com deficiência sensorial, se observar os números de pessoas com deficiência físico-motora na UFSC em relação à Santa Catarina e Florianópolis, este é maior, sendo que representa 0,0010% e 0,019%, respectivamente. Porém, isso se deve ao fato do número desta população se apresentar menor em Santa Catarina e Florianópolis.

Estes dados levam a identificar um número insignificante de pessoas com deficiência físico-motora dentro do espaço da UFSC se comparado com o número total de pessoas com este tipo de deficiência no Brasil, em Santa Catarina e Florianópolis. O que leva a reafirmar as análises feitas em entrevistas anteriores, que apresentam a ausência de condições para que estes sujeitos possam acessar e manter-se no espaço educacional da UFSC.

Quando se fala das pessoas com deficiência cognitiva, percebe-se que em relação ao Brasil, Santa Catarina e Florianópolis, estão inseridas na UFSC, 0,000035%, 0,0012 e 0,022, respectivamente, o que significa também o ínfimo número destes no âmbito educacional superior. Isto leva a analisar os estigmas que carregam estes sujeitos quando são caracterizados como “loucos”, “dementes” e, conseqüentemente, considerados “incapazes” para se desenvolverem nos espaços comuns como o educacional. Assim, diz-se que este entendimento traz à tona a discussão sobre o modelo médico da deficiência, que neste caso pode ser uma das práticas que levam à exclusão destes sujeitos dos espaços comuns. Por isso, tais práticas carregam marcas do passado que perduram até hoje, e trazem como resultado os preconceitos contra estes sujeitos, que para muitos atrapalharia o desenvolvimento dos estudantes “normais”.

Quando se fala de outros tipos de deficiência tem-se um número considerável de pessoas, podendo aí ser incluídas as pessoas com deficiência múltipla e que não identificaram nos itens elencados a deficiência que possui. Conforme os dados, em nível de Brasil, tem-se um número alto de pessoas neste tópico, representado em relação à UFSC apenas 0,000024%. Quando se trata do estado de Santa Catarina e cidade de Florianópolis em relação à UFSC, representam apenas 0,00078% e 0,015%, respectivamente.

De forma geral, com base nas análises feitas, no ano de 2000, existia um número pequeno de pessoas com deficiência inseridas na UFSC. Com isso, constata-se que este espaço perpetua a exclusão destes sujeitos, fato este justificado quando se apresenta um ínfimo percentual de

peças com deficiência no âmbito da universidade. Isso se deve pela ausência de políticas direcionadas a estas pessoas, o que reafirma a ausência de condições de manutenção direcionadas às pessoas com deficiência, barreiras estas apresentadas nas entrevistas realizadas com Bruna e Julia.

No entanto, cabe trazer a análise do crescimento do número de pessoas com deficiência após este ano, para que se identifique se este espaço está avançando ou não na direção do desenvolvimento de uma educação inclusiva. Com base nesta necessidade traz-se a seguir dados que apresentam as mudanças relacionadas à inserção das pessoas com deficiência na UFSC.

**TABELA 3**

**Crescimento do Número de Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina de 2000 a 2006**

<b>Tipo de Deficiência</b>	<b>UFSC/2000</b>		<b>USFC/2006</b>		<b>Crescimento de 2000 para 2006</b>	
	Nº	%	Nº	%	Número	%
Deficiência físico-motora	3	8,10	51	4,61	48	1.600
Deficiência sensorial	27	72,98	834	75,48	807	2.989
Deficiência cognitiva	1	2,70	39	3,53	38	3.800
Outra	6	16,22	181	16,38	175	2.917
Total	37	100	1.105	100	1.068	11.306

*Fonte: Dados do Departamento de Administração Escolar da UFSC disponibilizados em novembro de 2007.*

Ao analisar a tabela acima, percebe-se aparentemente que do ano de 2000 a 2006, houve um grande salto no número de pessoas com deficiência inseridas na UFSC. Em relação às pessoas com deficiência físico-motora, este número cresce 1.600%, o que significa um avanço no que se refere à inserção destes no espaço educacional de nível superior. Em relação às pessoas com deficiência sensorial, este número cresce em 2.989%, o que significa o segundo maior crescimento dos tipos de deficiência aqui apresentados.

Cabe fazer uma análise dos dados relacionados a este tipo de deficiência, ou seja, comparar este crescimento com a entrevista realizada com Fernanda. A inserção destes sujeitos, que no ano de 2000 era irrisória, teve um grande salto, pois conforme a entrevistada “surda-



muda”, no que se refere às suas necessidades educacionais especiais, a universidade provê condições para que possa se manter neste espaço e desenvolver-se. Assim, tal crescimento é justificado pela garantia que estes sujeitos têm da língua de sinais, intérprete de libras, entre outras, que permitem que possam se desenvolver neste espaço. No entanto, cabe salientar que das pessoas incluídas neste tipo de deficiência, conforme dados do DAE, 10 têm cegueira, 101 perda auditiva, 17 surdas e 706 com baixa visão, o que remete a refletir sobre o que havia se chamado atenção anteriormente em relação às pessoas com baixa visão que podem não ser consideradas pessoas com deficiência dependendo do grau de perda visual.

Em relação à deficiência cognitiva, o crescimento se deu na percentagem de 3.800%, o que significa um grande aumento. Dos tipos de deficiência apresentados esta foi a que mais cresceu de 2000 para 2006. Porém, isso não significa que o número em si representa um valor alto, mas que no ano de 2000 existia apenas 1 pessoa com este tipo de deficiência na UFSC, o que leva, conseqüentemente, o percentual desta se elevar muito, percentual que representa em 2006 apenas 38 pessoas com deficiência cognitiva, portanto, um crescimento de 37 pessoas com este tipo de deficiência. Em relação a outros tipos de deficiência, este crescimento foi de 2.917%. O que também significa um alto índice quando se compara com o ano de 2000.

Assim sendo, diz-se que ao comparar o número de pessoas com deficiência na UFSC em 2006, percebe-se que este número aparenta ser satisfatoriamente grande se comparado com o ano de 2000. No entanto, cabe salientar que este crescimento se deu na direção de práticas integracionistas em que se abre espaço para a inserção destes sujeitos nos espaços comuns, mas não se dá condições educacionais especiais para que estes sujeitos possam se desenvolver neste espaço de forma autônoma. Exceto a entrevistada Fernanda, Bruna e Julia identificam muito bem as barreiras que enfrentam cotidianamente neste espaço, o que dificulta a sua plena inserção no âmbito educacional.

Quando se trata da entrevistada Fernanda percebe-se que esta traz toda a satisfação nas garantias elencadas voltadas às suas necessidades educacionais particulares, no entanto, sem desconsiderar tais garantias, se traz a discussão sobre os espaços segregados que permitem o desenvolvimento destes sujeitos, mas que podem os restringir a guetos. Neste sentido, quando o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2007, fala sobre a lei nº 10.436/02



Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo.

Porém, cabe indagar sobre a aplicação destes serviços em currículos de outros cursos que até então não possuem tais alterações. Por isso, cabe reforçar que se tais iniciativas são amplas no centro de educação, quais serviços são reservados àqueles sujeitos “surdos-mudos” que optarem por fazer um outro curso que não o que garante tais condições? Por mais que se tenham tais iniciativas, não se pode esquecer a importância de expandi-las para todo o espaço universitário e não só para determinados espaços e níveis de ensino.

Com base nas restrições vividas pelos sujeitos com deficiência e as dificuldades vividas cotidianamente, traz-se para a discussão no próximo item o entendimento dos mesmos sobre sua inserção na rede educacional de ensino superior e sua visão em relação a como se sentem dentro do espaço da UFSC. Assim, traz-se a discussão sobre as subjetividades de suas vidas e os fatos cotidianos que refletem visões de mundo de si mesmo e da sociedade a qual estão inseridos.

### 3.3 O ENTENDIMENTO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA SOBRE A REALIDADE A QUAL ESTÁ INSERIDO

Ao tratar as barreiras vividas dentro do espaço da universidade, torna-se possível verificar o descaso para com as leis que são garantidas às pessoas com deficiência. Trata-se de verificar no plano educacional como estes sujeitos são entendidos, e sob qual perspectiva seus direitos são materializados. Desta forma, cabe trazer suas conclamações diante do contexto exposto e, em contrapartida, como são mediados seus anseios dentro do espaço da UFSC.

Bruna traz em sua entrevista relatos que demonstram os olhares diante de sua deficiência, olhares estes que focam a deficiência e não o sujeito que ali está. Neste sentido, quando traz que pediu para fazer as provas em sala separada, pois não se sentia à vontade, uma vez que todos ficavam olhando-a, quer mostrar seu desconforto em relação às pessoas que a olham como um outro estranho e não como sujeito que possui diferenças como qualquer outro ser humano.

Com isso, cabe dizer que se cria o fosso entre o ser que olha e aquele que é olhado. Na perspectiva apresentada, o ser olhado é aquele que é observado sob a lente do desvio do padrão vigente, sendo, com isso, caracterizado como o indivíduo que deve ser olhado como desviante das normas que, conseqüentemente, gera receios em relação à sua capacidade de interação no meio em que está. Desta forma, Bruna expressa como é olhada, talvez com curiosidade por ter que usar de artifícios distintos para apreender os conteúdos, fazer suas provas e/ou copiar os conteúdos do quadro. Assim, os olhares voltados à forma como se apropria dos meios educacionais distintos podem expressar certa superioridade de quem o expressa, visto que “entre o olhador e o olhado há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha”. (BIANCHETTI, entre 1995 e 2005, p. 7).

Nesta direção, cabe dizer que em sala de aula, conforme detalha a entrevistada, Bruna se torna o centro das atenções quando vai usar de algumas estratégias diferenciadas das que costumeiramente seus colegas usam para ter acesso às informações passadas. Acredita-se, então, que a inclusão destes sujeitos nos vários espaços é nova e, por isso, requer muita informação e sensibilização. Como estas práticas ainda são ínfimas estes sujeitos passarão por muitos momentos de constrangimentos, uma vez que vivem os estigmas de uma sociedade que mantém a ideologia dominante. Com isso, as novas situações e a convivência com a pluralidade poderão causar dúvidas, mas acredita-se que é um momento transitório para a inclusão propriamente dita.

Estas dificuldades para se chegar a tal objetivo são expressas tanto por Bruna como por Julia, que ressaltaram os percalços em serem entendidas e respeitadas como sujeitos de direitos. Colocam as dificuldades para serem atendidas nas suas solicitações pelos profissionais que trabalham na universidade que as atendem como se tivessem lidando com alguém que não merecesse atendimento de qualidade, ou seja, alguém que, por não ser entendido, deve ter acesso a um serviço realizado nos dizeres de Julia “*de qualquer jeito*”. Com base nisso, ressalta-se que estes sujeitos são entendidos como alguém diferente e incompreensível, que causa certa reação advinda do desconhecimento e, por isso, passam a serem olhados pela lente do preconceito, que leva à estigmatização e desvalorização das diferenças enquanto necessárias para uma sociedade que se quer plural.

Com base nesta discussão, cabe dizer que as diferenças são compreendidas sob o olhar do diferente, o ser que causa espanto e curiosidade e que, como tal, sofre preconceitos que acabam por estigmatizá-lo como no caso citado da entrevistada. Desta forma, Bruna apresenta através de seu relato a incompreensão por parte de alguns professores que entendiam sua solicitação como algo irrelevante, desconsiderando as peculiaridades advindas do constrangimento por ser olhada diferente dos outros tidos como “normais”.

Outro aspecto a ser considerado quando se discute o preconceito da sociedade perante as pessoas com deficiência diz respeito ao tratamento disponibilizado nos setores dos órgãos públicos da UFSC que Julia e Bruna trouxeram. Conforme as entrevistadas, se faz o atendimento dentro deste espaço como se estivessem fazendo um favor às mesmas, ou seja, o atendimento voltado às pessoas com deficiência não leva em consideração as peculiaridades de seus anseios, por isso, na maioria das vezes, estes serviços e/ou discussões sobre reivindicações partem do campo do direito para o campo da benevolência. Julia retrata bem esta atitude quando expõe que:

É, hoje a universidade costuma fazer muita discussão, é seminário, esse tipo de coisa, mas a gente vê muito mais uma discussão verbal do que uma prática efetiva na hora de fazer as coisas. É, a gente, eu considero assim, que não existe uma política séria da universidade como deveria ter com relação a este assunto. Eles fazem algumas coisas, às vezes fica com uma cara de favor, sendo que não é nesse sentido. São direitos, não são favores e haveria necessidade urgente, inclusive, de se ampliar e tornar mais séria tanto a discussão quanto à implementação dessas políticas dentro da universidade nesse sentido.

Com isso, Julia retrata a velha lógica do favor, herança nefasta baseada na política da benevolência em detrimento da noção de direitos. No Brasil, esta herança vem de um Estado clientelista que reservava às pessoas que recorriam a alguns serviços e /ou benefícios, ações baseadas na ajuda sem levar em consideração garantias legais. Mesmo com a construção das políticas sociais pautadas em bases legais, têm-se resquícios de práticas assistencialistas que levam os sujeitos de direitos, muitas vezes, a sofrerem humilhação para terem acesso a algum serviço e/ ou benefício. Isso requer trazer o significado da universidade dentro de uma sociedade que dissemina a lógica destrutiva dos direitos, que Duarte e Rampinelli (2005, p. 30) definem da seguinte forma:

A universidade é uma instituição social que exprime e reflete, de modo historicamente determinado, a sociedade em que está inserida. Ela configura e dá forma às relações sociais, mas também é configurada por elas, pelos embates políticos e pelas disputas acadêmicas que atravessam e determinam o lugar social em que existe. Portanto, a sociedade brasileira em geral e a universidade em particular ainda carregam as marcas do colonialismo escravista, a cultura senhorial do patrimônio e de suas relações clientelistas e de favor.

Nesta linha de pensamento, diz-se que o âmbito educacional também carrega os reflexos de uma história onde a assistência aos pobres se dava com base no clientelismo, na caridade voltada aos indivíduos mais flagelados na sua sub-condição de vida. Neste caso, a entrevistada Julia expressa a lógica do favor, pois quando recorre a algum órgão, colocam a solução para sua reivindicação como algo muito longínquo para ser alcançado, como se não fosse dever do poder público a garantia da mesma. Assim, as práticas dentro da UFSC são escassas quando se trata de garantir os direitos voltados às pessoas com deficiência, uma vez que o Estado se torna cada vez mais invisível ao social trazendo como resposta a sua ausência, o discurso do saturamento dos cofres estatais que, por sua vez, deve ser substituído pelas iniciativas que partem do 3º setor.

Neste sentido, Oliveira e Pinto (2005, p. 45) trazem que a “atual hegemonia do pensamento neoliberal contribui para agudizar este quadro e ainda reforça a progressiva saída do Estado no que tange à efetivação das políticas sociais”. Com isso, o atual contexto marcado pela lógica neoliberal de desresponsabilização do Estado na garantia de uma vida digna traz reflexos em vários setores, dentre eles o educacional, que no caminho do desmonte de direitos garantidos constitucionalmente abarca como práticas o campo restrito de algumas ações residuais desconsiderando desta forma iniciativas mais abrangentes.

No caso citado anteriormente, Julia afirma que a universidade não está preocupada com as garantias voltadas às pessoas com deficiência, e quando diz que o que é feito tem cara de favor, quer dizer que as poucas iniciativas são pautadas nesta lógica, pois partem da sua persistência em solicitar serviços de apoio, entre outros, relacionados aos seus direitos. E quando se tem a garantia de algum serviço que caminha por este campo, sabe-se que longe deste sujeito ser considerado sujeito de direitos, é entendido sob a face daquele cidadão insistente que algo deve ser feito para que não continue a persistir. Nesta direção, cabe dizer que entender as iniciativas dentro da UFSC neste campo requer entender que ainda não se tem uma política ampla que atenda todas as diferenças que emergem do processo de inclusão.

Nesta concepção, tem-se a focalização das ações estatais em serviços urgentes que se fazem presentes nas exigências de alguns sujeitos fragmentados dentro deste espaço. Com isso, é possível falar que para a plena garantia destes direitos é necessária a articulação e acesso aos espaços de discussão para que sejam levantadas as necessidades educacionais especiais voltadas a estes sujeitos. Porém, Julia traz a grande dificuldade de acesso aos agentes políticos quando se trata de aparentar as demandas das pessoas com deficiência. Diz isso, quando traz o seguinte relato:

As discussões ficam às vezes em condição paralela de discussão porque mesmo eu estando dentro do grupo Gestor, discutindo a acessibilidade, a gente vê que a gente não tem o acesso às pessoas que realmente precisaria ter dentro da reitoria, dentro do CUN pra estar ampliando essa discussão<sup>30</sup>.

Isso mostra a distância entre o poder público, que deveria trabalhar em favor dos estudantes que deste espaço fazem parte. Este distanciamento impede que os sujeitos com deficiência possam levar suas demandas a fim de fomentar discussões que culminem na construção de políticas relacionadas à acessibilidade. Assim, conforme Julia, por mais que se tente levantar tal discussão, existe a despreocupação por parte da reitoria para com estes assuntos *desconsiderando as necessidades educacionais especiais garantindo, com isso, apenas o mínimo para levantar a idéia de que algo está sendo feito.*

Assim sendo, diz-se que existe a focalização em iniciativas que apenas dão visibilidade a universidade, esquecendo-se de que este mesmo espaço faz parte de uma gama de demandas apresentadas pelos sujeitos que dele fazem parte. Por isso, é preciso entender que o sistema educacional é marcado por interesses particulares que evidenciam as estratégias dos detentores do poder, que visam atender interesses particulares e seguem na lógica do jogo destrutivo do capital. Desta forma, é possível dizer que “[...] nossas universidades são predominantemente marcadas

---

<sup>30</sup> O Núcleo Gestor do qual se refere a entrevistada Julia é o grupo de trabalho do Plano Diretor Participativo dentro da universidade que traz vários aspectos a serem trabalhados, dentre eles, a acessibilidade. O Conselho Universitário (CUN) é a instância máxima de decisão da UFSC, restrita apenas a algumas pessoas que representam os segmentos da universidade, tendo desproporcionalidade desta representação quando se trata do corpo discente. Quando a entrevistada fala das discussões fragmentadas, refere-se ao fato de que as discussões levantadas no grupo de trabalho do Plano Diretor Participativo sobre acessibilidade não serem discutidos, também, em espaços da universidade como o CUN, que tem poder de decisão para a implementação de políticas e práticas baseadas nas referidas discussões, visto que cabe ao poder público dentro da universidade acompanhar e/ou abrir as portas para os debates feitos nos espaços de planejamento, como o é o Plano Diretor dentro da universidade. Por isso, diz que o que se tem são discussões paralelas sem a sua articulação com os vários sujeitos responsáveis pelas garantias elencadas.



pelo domínio do mundo privado sobre o mundo do público, do interesse particular sobre o coletivo, a hierarquia familiar sobre a ordenação cidadã, da amizade sobre o bem comum” (DUARTE; RAMPINELLI, 2005, p. 30). Nesta lógica, importa à universidade, ou melhor dizendo, aos seus gestores, a garantia de seus interesses particulares, por mais que outros interesses mais importantes, ou seja, os coletivos, fiquem de lado. Assim, para a instituição o importante é mostrar que algo está sendo feito independente dos resultados ineficazes que as ações focalistas possam trazer. Julia retrata o exposto quando diz:

A gente vê que a universidade é preocupada com a sua apresentação lá fora, para a sociedade, mas muitas vezes essa preocupação não vai ao encontro das reais necessidades que o campus tem. [...] E vejo preocupante também certas coisas, como por exemplo, o programa de aplicação do PETI, que está construindo um jardim acessível que vão fazer tudo acessível ali num pequeno espaço dentro da universidade. Vão mostrar pra sociedade lá fora sendo que não é fácil chegar ali, que não é acessível chegar ao desenho acessível [...].

Isso representa a preocupação em garantir o status independente dos interesses gerados a partir de demandas específicas. Neste sentido, a universidade é pensada enquanto campus para se garantir estratégias voltadas a vislumbrar o poder, estratégias estas pautadas em interesses próprios em detrimento do interesse coletivo, destacando aí os interesses relacionados aos direitos das pessoas com deficiência.

Diz-se então, que enquanto não houver a preocupação em se garantir políticas efetivas, que estejam pautadas em leis, que dêem visibilidade não à imagem que seus detentores querem passar para a rede de comunicação, mas visibilidade aos direitos voltados a estes sujeitos, não se terá condições decentes de manutenção destas pessoas neste espaço. Discute-se isso, pois não é mais possível maquiagem ações que encobrem iniciativas falhas que servem de engodo quando se fala de garantias de direitos.

Ao contrário destas práticas, os direitos que se quer ter seriam aqueles construídos para e junto aos sujeitos com deficiência, fato que não acontece e nem se tem esta pretensão, uma vez que tal espaço é marcado pelo forte conservadorismo trazendo marcas deletérias para uma universidade que se diz democrática. Nesta linha de pensamento, é cabível dizer que ainda tem-se uma universidade sob a gerência e truculência dos seus gestores que, ambicionando manterem-se



no poder, mascaram suas ambições e negligências sob a roupagem de universidade democrática, visto que,

De modo geral, relações entre os que se julgam iguais são de cumplicidade; já entre os que são vistos como desiguais, elas são de favor, de tutela e de cooptação. Nesse desenho empobrecedor e nefasto, em geral não se reconhecem os diferentes como sujeitos de direitos (mesmo quando os ‘discursos’ estão carregados com a linguagem das diferenças); não se atribuem a eles qualquer subjetividade, nem tampouco alteridade. E quando a desigualdade deixa de ser sutil, assume claramente as formas de opressão. (DUARTE; RAMPINELLI, 2005, p. 31).

É possível dizer, então, que as diferenças dentro do espaço universitário são vistas com a lente que as enxerga como não passíveis de serem atendidas nas suas necessidades particulares, sendo, com isso, ignoradas. Neste sentido, as entrevistadas Bruna e Julia mostraram tal atitude quando disseram que ao reivindicar algo, recebiam como resposta um sutil discurso de que não se poderia fazer nada além da garantia de condições mínimas, ou seja, que era a única iniciativa que estava ao alcance da universidade. Assim, este discurso, conforme Duarte e Rampinelli (2005), torna-se sutil ao abrandar as grandes desigualdades dentro deste espaço reservado às diferenças, colocando-as na posição de meros receptores de algumas garantias pautadas na base do favor. Forte marca deletéria que ainda teima em não morrer e que, se nada for feito, permanecerá vigente por mais um longo período. Conseqüentemente, continuará a reiterar uma sociedade excludente e estigmatizadora que exclui de seus espaços os sujeitos de direitos, que nesta lógica passam a ser sujeitos de favores.

Assim, toda a discussão envolta no modelo tradicional de universidade, que carrega as marcas dos efeitos deletérios de um sistema opressor que rompe com a lógica dos direitos, também está envolto pelo discurso da ineficiência do público e eficiência do privado, o que leva a caminhararmos rumo à privação do público sob a lógica dos interesses mercantis, uma vez que se busca transformar o direito à educação num “mercado da educação” (BARROSO, 200, p. 279). Quando Bruna expõe as dificuldades e ausência de acessibilidade em relação à sua deficiência, ressalta que a UFSC não garante estas condições que deveriam ser concretizadas. No entanto, deveria seguir o exemplo de outras universidades, como por exemplo, a Universidade do Sul de

Santa Catarina (UNISUL). Fala que sua irmã que também tem deficiência visual faz o curso de Direito nesta instituição e lá

[...] fazem por ela muita coisa. Compraram computador adaptado. Se comparar com a UFSC é uma vergonha. Ela é a melhor aluna da sala. Dão condições dela estar em sala de aula. Tem computador adaptado em sala de aula, ela tem autorização para gravar as aulas, tem todos os vídeos em áudio, que são disponibilizados pela própria universidade.

Com isso, cabe destacar dois pontos necessários para análise de tal colocação. O primeiro diz respeito à confusão que pode levar a interpretação de ineficácia do poder público na garantia dos direitos voltados a estes sujeitos. Diz-se confusão, pois com a ausência de políticas públicas voltadas a efetivar uma educação de qualidade para estes sujeitos, tem-se a compreensão de que o público não funciona e, pelo contrário, o privado com toda sua estrutura para prover estas garantias, seria a solução de todos os problemas. No entanto, quando se destaca a ineficiência do poder público deve-se entender a estrutura que o caracteriza, estrutura esta marcada pelas orientações neoliberais que tudo tende a privatizar, deslocando com isso, o sentido de direito para o campo da mercadoria. Iamamoto (1999) traz a base dessa lógica quando diz que a tendência através da ausência de investimento neste setor e nos serviços públicos é legitimar a ordem disseminando a idéia de que o público não funciona. Com isso, diz que a ideologia pregada tende a satanizar o público e a santificar o mercado.

Esta lógica tem como principal objetivo legitimar o processo de desconstrução de direitos fazendo destes mera mercadoria que deve ser comercializada como se comercializa hoje os serviços de saúde. Por isso, entende-se que educação e qualquer outro direito específico dentro do âmbito educacional fazem parte de um direito constitucional que jamais pode ser violado, e que cabe ao poder público garanti-los. Com base nisso, é necessário entender esta estrutura como responsável pelas mazelas sociais, que faz parte de um jogo que busca desmontar o público e firmar suas estratégias como a solução de todas as ineficácias. Esta colocação está pautada na análise de Magalhães e Stoer (2006, p. 76), quando trazem as alterações da natureza pública da instituição educacional e de sua função social enquanto processo pautado nas transformações do sistema. Assim, explicam que “os efeitos do processo de mercantilização do campo de educação

começam a minar a eficácia do princípio de igualdade de oportunidade no que diz respeito ao desenvolvimento de um sistema escolar capaz de promover a igualdade e a justiça social”.

Os dados a seguir trazem um pouco dos resultados do processo de mercantilização da educação, inclusive a educação especial, evidenciando a face do jogo neoliberal pautada nos ditames capitalistas:

**TABELA 4**

**Matrícula na Educação Especial, por Dependência Administrativa, 1996/1999**

Redes de Ensino	1996		1999	
	Matrículas	%	Matrículas	%
Total	201.142	100,0	311.354	100,0
Municipal	29.591	14,7	48.422	15,5
Estadual	90.688	45,1	87.427	28,1
Federal	938	0,5	832	0,3
Particular	79.925	39,7	174.673	56,1

*Fonte: Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no ano de 1996 e 1999.*

Conforme a tabela, de 1996 a 1999, houve em apenas quatro anos um grande crescimento de matrículas na educação especial na rede privada de ensino, o que leva a compreensão de que as estratégias de privatização avançam e seguem na lógica de desmonte da promoção da educação pública. Enquanto a rede de ensino municipal cresceu apenas em 0,8 %, a rede estadual diminuiu 17 % e a rede federal reduziu 0,2% as matrículas de alunos, o sistema privado aumentou em 16,4 % o número de matrículas. Isso reflete a busca desenfreada por novos mercados no campo da educação e a concretização das orientações neoliberais em que está em jogo o desmonte da educação pública.

Desta forma, ao trazer as dificuldades vividas pelas pessoas com deficiência marcadas pela ausência de serviços de qualidade voltadas às suas condições educacionais especiais – sem desconsiderar outros aspectos – traz-se a preocupação em analisar a ausência do Estado nestas políticas, que através de várias iniciativas beneficiam o ensino privado através de isenções, entre outros favorecimentos, e precarizam cada vez mais o setor público. Por isso, esta compreensão

permite que se costure todas as implicações que a atual estrutura traz para o âmbito educacional, que se reflete na ausência das garantias de leis voltadas às pessoas com deficiência, o que leva à premência de se buscar a concretização destes direitos através das reivindicações coletivas que ainda são frágeis em relação a todos os tipos de deficiência, e se fragmentam ainda mais quando se trata da atuação da coletividade em determinado espaço de organização.

O outro ponto a ser analisado com base na colocação de Bruna refere-se à comparação entre esta e sua irmã no espaço em que estudam. Bruna, conforme relata em toda a entrevista, teve e tem muitas dificuldades para estudar, visto que por mais que se “*esforce*” não lhe dão condições de acessibilidade e nem serviços e/ou espaços para que possa se manter na universidade em condições equitativas para seu pleno desenvolvimento. Prova disso foi sua quase desistência do curso por “não conseguir acompanhar os outros”. Ao contrário, coloca que sua irmã tem deficiência visual e também apresenta necessidades educacionais especiais, porém tem os meios necessários para se desenvolver sendo considerada com isso, uma das melhores estudantes de sua sala de aula. Este é um exemplo mais que rico para provar que as incapacidades não estão na deficiência, mas na ausência do poder público quando se trata de garantir os direitos destes sujeitos.

Nesta direção, é possível salientar que pensar estes sujeitos requer entendê-los numa trama que envolve suas condições de acessar e manter-se em determinado local, condições sem as quais não conseguiriam ser autônomos como qualquer outro sujeito. Ressalta-se então que as pessoas com deficiência são sujeitos que possuem habilidades e competências que com os recursos necessários são desenvolvidas como qualquer outra pessoa as desenvolveria. É por isso que se tem as leis próprias que são reflexos de tal necessidade pautadas na equiparação de oportunidades.

Após tais colocações baseadas nas falas dos sujeitos envolvidos com o objeto de estudo e reforçadas por contribuições de estudiosos da área, e conseqüentes reflexões que trazem a realidade na qual os sujeitos com deficiência vivem no âmbito educacional, que se crê ser reveladora do cotidiano de outros sujeitos, torna-se imprescindível trazer as expectativas apresentadas pelos sujeitos com deficiência a fim de terem uma educação de qualidade que, de fato, seja inclusiva, educação esta pautada na garantia de seus direitos. É sobre tal assunto que reporta-ser-á o próximo item.

### 3.4 AS PERSPECTIVAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A TEREM ACESSO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao identificar as barreiras dentro da universidade e como se dá à prestação dos direitos neste espaço, adentra-se na discussão sobre as perspectivas que os sujeitos referendados até então têm com relação à rede educacional a qual estão inseridos. Com base nas perspectivas trazidas pelos sujeitos que fizeram parte do processo investigativo traz-se primeiramente o relato de Fernanda sobre tal questão. Ao relatar suas perspectivas relacionadas às políticas necessárias para se ter acesso a uma educação plena, Fernanda traz como caminho para que se continue a ter acesso aos direitos, à continuidade das garantias elencadas anteriormente, como a garantia a línguas de sinais, entre outras. Neste sentido, expõe em relação às pessoas “surdas-mudas” os caminhos para se ter uma educação inclusiva, trazendo a seguinte colocação: “seja duradoura e que cresçam mais os números de surdos doutorados e mestrados para trabalharem como professores universitários, para ensinar aos graduandos da área da educação para ver que os surdos-mudos são possíveis e são cidadãos como todos”.

Ao identificar as políticas desenvolvidas pela UFSC como adequadas as suas necessidades educacionais especiais, Fernanda traz como perspectiva de uma educação de qualidade a continuidade da emancipação da comunidade surda através da formação de mais profissionais que tenham suporte para darem aula e ensinarem outras pessoas na perspectiva de uma educação que reconheça seus valores e a cultura surda. Nesta linha de pensamento, a entrevistada traz como caminho para a emancipação da comunidade surda, seu desenvolvimento educacional que contribuirá para a valorização da cultura surda. Traz como meio para a concretização de tal objetivo a formação de mais surdos mestres e doutores que possam cooperar com conhecimentos emancipatórios sobre sua história de luta e reivindicações de direitos.

Nesta perspectiva, diz-se que a ocupação de espaços importantes para o desenvolvimento destes sujeitos é uma forma de construir uma sociedade que entenda as diferenças e as valorize, visto que sob condições adequadas estas contribuem e muito para o desenvolvimento da humanidade. Por isso, é imprescindível a continuidade da peleja da comunidade surda para a garantia de condições dignas de inclusão no espaço universitário, bem como em vários outros. Esta reflexão é ressaltada por Magaldi e Gaioso (2007, p. 2) em artigo apresentado ao 12º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais quando trazem:



Postulamos que a pessoa surda é capaz de emancipar-se, ter vida familiar e social digna, produtiva e independente, exercer sua cidadania ocupando os espaços sociais na condição de sujeitos protagonistas de seus interesses e necessidades, podendo ocupar cargos eletivos no legislativo, na direção das instituições públicas e privadas, participando em todas as esferas da vida social produtiva, artística e cultural sem discriminação e preconceitos.

Com isso, trazem a necessidade de desmistificar os preconceitos e criar uma sociedade plural que só será possível quando existir a convivência das diferenças, convivência esta baseada no respeito mútuo e no reconhecimento dos sujeitos referendados enquanto agentes transformadores da realidade. Esta forma de coexistência e valorização de diversas culturas é o caminho mais rico e saudável para se ter uma sociedade pautada em bases democráticas e plurais.

Nesta direção, o decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, traz a abrangência das condições para que as pessoas surdas tenham no espaço educacional condições garantidas, condições estas relacionadas à inclusão das Libras como disciplina curricular na formação do professor, instrutor e intérprete de libras e o ensino da língua de sinais como primeira língua. Assim, pretende-se enaltecer a língua de sinais como forma de emancipação, valorizando-a e reconhecendo-a como a primeira língua para as pessoas surdas se comunicarem.

Desse modo, é possível dizer que após anos de negligência das leis existentes é necessário a continuidade de garantias e ampliação, dentro do espaço educacional, de práticas que levem os surdos a ocuparem seus espaços, legitimando sua atuação enquanto sujeitos de direitos e cidadãos que devem ter seu reconhecimento para se desenvolverem enquanto cidadãos que possuem sua cultura e que precisam valorizá-la. Estes são os direitos reclamados por estes sujeitos que desejam se desenvolver e ocupar seus espaços visando mostrar para a sociedade que os surdos-mudos são pessoas que, ao contrário do que se pensava, são “capazes” para ocuparem vários espaços.

Quando se trata da entrevistada Bruna, que tem deficiência visual, esta traz como pontos a serem vislumbrados para que possa ter acesso a uma educação de qualidade e acessível, meios apropriados à sua deficiência, meios estes baseados tanto em estratégias que rompam com os preconceitos, bem como que eliminem as barreiras espaciais vivenciadas cotidianamente. Neste sentido, traz a seguinte preocupação para a efetivação de seus anseios:



Deve ocorrer a interação entre todos. É difícil estar num local quando você é excluído pelos colegas. Deve haver informação, e esclarecimento tanto dos professores quanto dos técnicos. Deve haver no início do semestre palestras, debates e seminários que esclareçam. É preciso fazer isso, até porque estamos num curso que deve buscar minimizar as problemáticas. [...] É legal, inclusive para o curso desenvolver aulas para expor as várias deficiências.

A entrevistada traz um ponto imprescindível para se ter o conhecimento sobre as diferenças e a conseqüente desmistificação das mesmas. Conforme Bruna, os preconceitos são quebrados com a convivência, com conteúdos e/ou informações que esclareçam a comunidade acadêmica sobre tal assunto. Para isso, ressalta a necessidade de incluir disciplinas no curso de Serviço Social para que os professores e estudantes possam lidar com as diversas especificidades advindas de uma turma plural. Assim, sugere algo muito importante para o curso, e se crê, não só para este, mas para todos aqueles que precisam entender a diversidade humana, uma vez que esta está ocupando seus espaços. Neste sentido, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2007, p. 11) expõe os critérios da educação especial para se ter a acessibilidade reclamada por estes sujeitos. Dessa forma, traz que:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio do planejamento, organização de recursos e serviços de acessibilidade ao currículo, à comunicação e aos espaços, bem como o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão, o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos.

Por isso, diz-se que o planejamento de uma aula e/ou da estrutura disciplinar de um curso tem que ser baseada nos diversos aspectos que compreendem as diversificadas necessidades educacionais para que estas tenham acesso a uma educação que inclua os vários estudantes, cada qual na sua especificidade. Porém, isso não quer dizer que deva existir fragmentadas formas de aprendizado com base em vários métodos isolados da realidade, mas que exista uma estrutura organizacional que abranja um método de ensino que considere as diferenças e que amplie ao máximo as condições para o pleno desenvolvimento de todos (as), que será concretizado através de uma metodologia que rompa com a noção tradicional de educação e que vislumbre uma atuação que seja transformadora e não disciplinar, que no seu real sentido significa impor uma mesma forma de aprender como se todos devessem ser treinados para serem robôs, desconsiderando, com isso, as várias habilidades e formas de aprendizado.

Na perspectiva de se ter uma educação pautada na necessidade dos educadores considerarem as várias habilidades e formas de aprendizado, Skliar (2006, p. 32) traz a seguinte reflexão:

Imagino muito mais uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar – conversar, no sentido que tenho explicitado anteriormente – com alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer ‘textualmente’ o outro, independentemente do saber ‘científico’ acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro, com a idéia de que toda alteridade é [...] uma relação com o mistério.

Com isso, o autor traz a significativa mensagem de se aprender com o outro, de vislumbrar relações que permitam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem sob o ponto de vista do outro. Assim, é preciso olhar este outro como parte de subjetividades e conhecimentos diversificados e, conseqüentemente, com toda uma história de vida que o leva a ter suas especificidades e diferenças que devem ser consideradas. Por isso, cabe ao professor esta interação entre seu saber e o novo.

Cabe salientar que a entrevistada destaca que esta interação deveria partir do curso de Serviço Social, visto que é um curso que luta pela defesa intransigente dos direitos humanos e que tem um projeto ético-político pautado na construção de uma nova ordem societária atrelada à justiça social. Assim, quando Bruna traz a necessidade de partir do curso iniciativas voltadas a atender suas necessidades, esta ressalta a significância da participação de todos (as) na construção de uma educação que, de fato, seja inclusiva. Neste percurso, o poder público tem o papel fundamental de garantir os direitos elencados, mas a comunidade universitária deve contribuir na desconstrução de um modelo que estigmatizou estes sujeitos e os deixou na invisibilidade por muito tempo.

Outras iniciativas de enfrentamento dos preconceitos dizem respeito a eventos que tragam as discussões sobre estas questões. Assim, reforça que a forma pela qual se constrói o conhecimento se faz a partir da disseminação de informações e/ou discussões que culminem em ações profícuas que levarão à visibilidade da questão da deficiência dentro do espaço universitário, visto que conforme reforçam Gomes e Valença (2006, p.6)

Crer-se que a disseminação de estratégias de socialização de direitos, bem como de elucidação de assuntos referentes à justiça social e ao respeito à diversidade são caminhos necessários para que o trabalho educativo tenha reflexos positivos na concretização de direitos sociais.

Por isso, Bruna diz que estas iniciativas poderão partir do próprio curso, que no início dos semestres poderá divulgar as informações para àqueles estudantes que entrarão e que quando se depararem com o novo, ao invés de ficarem perplexos tentarão entender esta diversidade e, conseqüentemente, criar relações de companheirismo e troca mútua, visto que tiveram a prévia informação da diversidade. Porém, cabe ressaltar que tais iniciativas devem partir de outros Departamentos da UFSC, como a reitoria, que deve promover este tipo de debate no início dos semestres. Os Departamentos envolvidos com o atendimento de políticas relacionadas às garantias voltadas a estes sujeitos poderão propiciar debates profícuos a respeito do assunto, buscando articulações com núcleos e/ou grupos que discutem tal questão.

Em relação aos equipamentos necessários para o pleno desenvolvimento dentro deste espaço, Bruna elenca algumas iniciativas que poderiam ser desenvolvidas na UFSC para que se tenha acesso aos meios adequados para poder estudar. Nesta direção, relata que fez um Plano de Intervenção em que trouxe algumas sugestões para se ter a acessibilidade conclamada. Traz como aspecto primordial a presença de equipamentos acessíveis como computador com programa Jaws, bem como outros programas acessíveis. Falou também da necessidade de se ter biblioteca, CDS, textos para alunos com deficiência visual, diferenciador, piso tátil direcional e alerta entre outros equipamentos e/ou programas.

Com base nas solicitações de Bruna, é possível entender que seus reclames, assim como de outros sujeitos que deste espaço fazem parte, são por uma universidade de fato inclusiva, que permita a convivência de todos (as) juntos e a possibilidade de desenvolverem suas habilidades dentro de um espaço que deve ser transformador. Destarte, expressa a urgência de ter os meios necessários para que possa se desenvolver e ter acesso de forma equitativa à educação, educação esta que deve promover a riqueza da interação da diversidade. Nesta perspectiva, Bruna traz sua expectativa pautada neste modelo de universidade que, segundo a mesma, deve ser construído cotidianamente com base nos direitos garantidos em lei.

Em relação à entrevistada Julia, assim como Bruna, esta expressa a urgência em se garantir as leis voltadas às pessoas com deficiência referente à acessibilidade. Por isso, espera da

universidade que esta se comprometa em cumprir com seus deveres. Para isso, ressalta que é preciso, conforme o Decreto 5.296 de 2004, promover a acessibilidade com base no desenho universal. Neste sentido, ressalta que:

[...] E o decreto 5.296, ele é vigente hoje e exige a aplicação de certos conceitos, como por exemplo, o desenho universal que não é voltado só para pessoas com deficiência, mas o desenho universal ele viabiliza uma sociedade para todas as pessoas que a compõe. Então, ela não restringe o gordo, não restringe o idoso, não restringe a gestante, não restringe as pessoas com deficiência. E, então, o desenho universal, hoje é uma exigência para sua aplicação. Uma exigência vinda do governo federal, inclusive nos projetos, no papel de liberação do CREA já existe lá a cláusula do respeito ao decreto 5.296. Então, eu acho que a partir de agora a gente precisa ter conhecimento disso e passar a exigir da universidade porque senão vai passar batido isso. E hoje existe do governo federal [...] o critério de que se não cumprido bloqueia-se o repasse de recursos.

Desta forma, Julia reforça a necessidade de se atender o que as leis garantem em relação aos direitos das pessoas com deficiência, visto que é uma exigência trazida pela Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. Esta resolução, considerando a necessidade de assegurar as pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, resolve:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Nesta direção, a continuidade das instituições se dará a partir da garantia das condições supracitadas. No entanto, não adianta trazer a lei sem se pensar em verbas e planejamento junto aos sujeitos com deficiência para promover tal acessibilidade. Assim, se diz que a lei exige a concretização dos direitos voltados a estes sujeitos, mas é necessário pensar em estratégias mais eficientes de se garantir a materialização destas, estratégias estas que levem a ações de

fiscalização e exigência da concretização das leis, vinculadas à verbas necessárias para o desenvolvimento das condições adequadas de acessibilidade.

Julia, ao trazer as reivindicações contidas no documento, também vislumbra uma universidade acessível não só para as pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas com base no desenho universal, que permitirá a garantia de condições de acessibilidade a uma gama de pessoas cada qual com suas diferenças. Com isso, a entrevistada expressa uma universidade para todos (as) e não só para as pessoas com deficiência, visto que todos (as) são sujeitos de direitos.

Cabe ressaltar que a sua fala, quando traz os avanços nas leis, traz concomitantemente a necessidade de organização para reivindicar a materialização destas mesmas. Com base no exposto, para se garantir a universidade almejada é necessária a mobilização da sociedade através de pressões, uma vez que num país com uma história marcada pelo clientelismo as grandes conquistas foram decorrentes de grandes lutas. Por isso, é possível dizer que vislumbrar uma futura universidade inclusiva é pensar na mobilização e organização do movimento das pessoas com deficiência na perspectiva da concretização dos seus direitos garantidos constitucionalmente, em leis e em documentos internacionais.

Avançando na entrevista, Julia salienta que para a plena inclusão e reconhecimento das diferenças existe a necessidade de se criar a convivência e interação com todos os sujeitos. Esta é uma forma de evitar o preconceito em relação às pessoas com deficiência, rompendo com a idéia de que estas são incapazes e, por conseguinte, passíveis de pena e piedade. Nesta direção, ressalta seus anseios em relação à quebra de barreiras atitudinais da seguinte forma:

Pois é, como eu disse, a gente não tem que estar pensando as deficiências com dó, pensando em ter caridade com essas pessoas e benevolência demais. A gente não precisa de uma super proteção. A gente precisa de condição para estar aí na sociedade com uma condição de igualdade. Então, é preciso pensar quais são as reais necessidades que a gente enfrenta enquanto barreiras arquitetônicas espaciais e também as atitudinais que precisam ser trabalhadas dentro dessa inclusão. Que a gente possa estar convivendo junto realmente com as pessoas para que as pessoas deixem de ter preconceitos porque os preconceitos eles vêm da falta de contato, da falta de convivência com essas pessoas. Então, a gente precisa estar inserido em condição de igualdade, precisa viabilizar isso pra gente. Não tem que se exceder estes cuidados, não tem que exagerar, não tem que pensar tudo com dó “Aí meu Deus preciso fazer alguma coisa”. Não é nessa linha, mas precisa possibilitar recursos pra gente estar ali. A gente sabe ocupar os nossos espaços.



Ao analisar tal colocação, percebe-se que Julia traz aspectos pertinentes para se analisar a educação que se quer. Conforme a mesma, as pessoas com deficiência não precisam de piedade, de práticas baseadas na benevolência. As pessoas com deficiência precisam que seus direitos sejam materializados para que possam se desenvolver em condições de igualdade com outros sujeitos. É possível dizer então, que estes sujeitos querem ações que efetivem sua autonomia e independência, que não pode ser mais confundida com a piedade dos outros como se esses fossem incapazes de viver de forma autônoma em sociedade. Nesta perspectiva, Julia enquanto sujeito com deficiência físico-motora, deixa claro sua recusa ao modelo médico da deficiência quando expõe que as pessoas com deficiência não são “incapazes”. Por isso, ressalta que as pessoas com deficiência não precisam ser tratadas como se trata alguma doença, elas precisam sim de condições de acessibilidade para que não sofram com as limitações impostas pelo ambiente.

Nesta linha de pensamento, é necessário trazer a discussão sobre a necessidade de se pensar as diferenças, conforme trazem Gomes e Valença (2006), não como fardo, mas como riqueza. Assim, pensar nestes sujeitos requer pensar em cidadãos de direitos que têm necessidades educacionais especiais, e que precisam de garantias específicas. Desta forma, pensar na perspectiva dos direitos é pensar que estes sujeitos são “capazes” de se desenvolverem no espaço educacional, de conversar e participar como igual.

Desta forma, a universidade reclamada é aquela em que todos (as) tenham acesso aos mesmos direitos, mas para aqueles que precisam ter meios diferenciados para sua inclusão, de fato, é necessária a garantia de outros direitos específicos que promovam a equiparação de oportunidades com base numa política equitativa, para que todos (as) tenham, de fato, igualdade de direitos. Com base nisso, cabe destacar que pensar na igualdade de direitos requer pensá-la com base nas diferenças, caso contrário, será o discurso da falácia que traz a igualdade na perspectiva da exclusão e de serviços precários para aqueles que necessitam de outros direitos garantidos.

Por fim, traz-se os dizeres de Julia quando se refere ao que a UFSC deve fazer para atender todas as pessoas. Segundo a mesma, não basta ter um jardim acessível, é preciso que toda a universidade seja acessível. Por isso, fala que “a universidade deve pensar a universidade enquanto jardim acessível e criar essa acessibilidade em todos os espaços dentro da universidade, que ela seja Jardim da cidade”. Nesta lógica, traz-se a urgência em pensar, não em um pequeno

espaço acessível, mas toda a universidade. Que dentro deste espaço, a universidade, enquanto mediadora da formação de um ser crítico, seja o jardim da cidade, que proporcione todas as condições para que os sujeitos de direitos possam ser, de fato, entendidos, independentes e respeitados. Que se passe da idéia de universidade para alguns para a concepção de universidade para todos (as). Que se reconheça as diferenças como necessárias para o desenvolvimento humano e para a construção da justiça social.

## ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Estudar o problema vivido pelas pessoas com deficiência no decorrer da história exigiu uma profunda análise dos parâmetros de práticas realizadas pela sociedade em cada época. São modelos que durante muito tempo estigmatizaram as pessoas com deficiência, tendo em vista que estas fugiam do modelo de normalidade imposto socialmente pelo sistema vigente, que voltado a atender aos interesses da classe dominante exclui da lógica do seu jogo destrutivo aqueles que, na concepção de exploração, não permitiriam auferir lucros para a classe dominante.

Nesta concepção, entende-se o problema aqui salientado como parte de um sistema excludente que mantém como norma aquela que tende a impor um protótipo do que é ser normal ou não numa sociedade pautada por ideais neoliberais. Com base nesta lógica, durante cada época, viveu-se modelos que orientavam as práticas voltadas a atender alguns anseios das pessoas com deficiência. Não se pode negar que cada fase representa um avanço em relação à precedente, mas também traz marcas do modelo médico da deficiência, de práticas pautadas na integração e aquelas que não pensavam estes sujeitos como detentores do mínimo sequer de direitos para viver em espaços comuns da sociedade.

Tais modelos modificaram-se no decorrer do tempo conforme as lutas encadeadas pelo movimento das pessoas com deficiência desenvolvidas pelos próprios sujeitos e pessoas envolvidas com tal luta, mas ainda se tem marcas deletérias do passado no que se refere à ausência da concretização dos seus direitos construídos historicamente. Por isso, estes modelos trouxeram como resultado a segregação das pessoas com deficiência dos espaços comuns da sociedade. Nesta perspectiva, a deficiência é vista como doença que, por conseguinte, deve se tornar invisível aos olhos da sociedade. Com isso, é possível entender que tais protótipos têm sido responsáveis pela resistência de aceitar as pessoas com deficiência em vários espaços, inclusive o educacional. Esta dificuldade parte do princípio de que em fases anteriores criou-se uma gama de instituições voltadas a atender às pessoas com deficiência em espaços próprios para seu tipo de deficiência dando ênfase na deficiência e não no sujeito de direitos. Esta homogeneização afasta a possibilidade de uma sociedade pautada em modelos inclusivos e na aceitação das diferenças. Neste sentido, os referendados sujeitos sofreram e sofrem com os preconceitos e/ou discriminação enraizados em nossa sociedade.

Assim, tornou-se primordial entender tais aspectos para compreender como se dá a inclusão destes sujeitos nos espaços comuns da sociedade. Nesta perspectiva, o presente trabalho reportou-se para a necessidade de se ater aos estudos relacionados às condições que a UFSC possui para incluir as pessoas com deficiência. Os resultados dos estudos salientados evidenciaram que, não diferente de outros espaços, o âmbito educacional também reflete marcas da exclusão destes sujeitos na rede educacional de ensino superior, quando retrata as ínfimas iniciativas voltadas a atender às necessidades educacionais especiais. Dessa forma, estas necessidades estão atreladas tanto a condições de acessibilidade quanto à necessidade de entender as diferenças com base no respeito mútuo. E por mais que uma das entrevistadas tenha colocado sua satisfação em relação às iniciativas desenvolvidas pela UFSC voltadas às pessoas “surdas-mudas”, pode-se perceber que isto não abrange o universo de garantias voltadas a outros sujeitos que precisam de acessibilidade neste espaço para que possam se desenvolver e terem acesso pleno à rede educacional de ensino superior.

Os dados obtidos via IBGE e DAE retratam bem esta exclusão, quando no ano de 2000, apresentam um número irrisório de pessoas com deficiência no âmbito da UFSC. Por mais que se tenha de 2000 para 2006 um crescimento considerável em relação à inserção destes sujeitos no âmbito da UFSC, questiona-se se tal inserção provê meios para que estes sujeitos possam se manter na rede educacional sem sofrerem barreiras. Este fato deve ser analisado com base nas falas das entrevistadas Julia e Bruna, que reforçam a ausência de acessibilidade neste espaço. Isto evidencia que o crescimento de pessoas com deficiência no âmbito da UFSC está associado a práticas que integram estes sujeitos nos espaços comuns, no entanto, não dão condições de manutenção nestes mesmos espaços. Assim, diz-se que esta prática está pautada no modelo de integração que apenas insere estes sujeitos nos espaços comuns, mas longe de se garantir os direitos a condições equitativas, ou seja, inclui-se, mas quem deve “virar-se” como puder são os próprios sujeitos com deficiência integrados na universidade.

Nesta direção, os resultados do processo investigativo sustentados na fundamentação teórica, no levantamento dos dados documentais e nas entrevistas, retratam as dificuldades vivenciadas por estes sujeitos cotidianamente. Ao tentarem acessar a universidade, espaço este público, sofrem limitações e discriminações por não serem entendidos enquanto sujeitos de direitos e “capazes” de desenvolverem-se enquanto tal. Com isso, diz-se que se trata a questão da deficiência como mais um problema que deve ter como respaldo práticas focalistas, quando

muito tratadas de forma residual sem se considerar as condições necessárias para a plena inclusão destes sujeitos no espaço educacional.

Por isso, salienta-se que a rede educacional de ensino superior apresenta várias barreiras que, de certa forma, excluem de seus espaços aqueles sujeitos que necessitam de condições específicas para seu pleno desenvolvimento. Isso é confirmado com as falas das entrevistadas Julia e Bruna, que colocam que pouco se age no sentido de promover discussões com vistas a construir junto a estes sujeitos, práticas que viabilizem a concretização de seus direitos, direitos estes que por si só se tornam letra morta. Assim, coloca-se a premência de se iniciar na UFSC a mobilização do movimento das pessoas com deficiência em prol de sua inclusão, inclusão que parte do princípio de que uma universidade, enquanto espaço educativo deve atender às necessidades de todos (as). Para isso, deve construir junto aos mesmos práticas inclusivas que rompam com as limitações aí existentes.

É fato que o espaço universitário reflete a sociedade na qual está localizado, mas também é fato que a luta promovida até os dias atuais, que resultaram em várias conquistas, podem e devem ser refletidas dentro deste espaço. Diz-se isso, pois se sabe que as conquistas históricas só foram possíveis através de reivindicações de sujeitos que acreditaram e, acima de tudo, lutaram para, através da pressão, garantir seus direitos. Da mesma forma, transfere-se para este âmbito a necessidade de organização e pressão das pessoas que acreditam na utopia de uma universidade para todos (as).

Nesta expectativa, traz-se a necessidade de se entender o esforço debruçado na presente pesquisa como uma contribuição para o processo de concretização de garantias constitucionais, infraconstitucionais, bem como internacionais. Desse modo, traz-se o presente trabalho como instrumento de denúncia em relação às condições das pessoas com deficiência ao acesso à educação, que é um direito constitucional e enquanto tal deve garantir condições de acesso a todos e todas de forma equânime. Para isso, é preciso garantir o que traz as leis específicas pautadas em documentos internacionais que estão direcionados por princípios de equidade.

Nesta direção, tem-se o decreto 5.296 de 2004, que em seu art. 24 traz que “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadores de deficiência [...], inclusive salas de aula, bibliotecas [...] e sanitários”. Entende-se, com isso, que estas condições já deveriam ser materializadas no plano da UFSC,



visto que o decreto enquanto instrumento que regulamenta as leis de acessibilidade deve, impreterivelmente, ser colocado em prática. Pelo contrário, o que se tem na UFSC em relação à concretização das referidas leis são poucos recursos que amenizam os problemas destes sujeitos, mas não garantem condições de terem autonomia, visto que, em muitos casos, dependem da benevolência de servidores que aí trabalham. Assim, entende-se que o poder público negligencia os direitos voltados às pessoas com deficiência cometendo uma das mais sérias infrações, que é o descuido em garantir o direito à educação, direito constitucional, que não deve ser restringido a nenhum cidadão devido às suas condições específicas, caso seja, pode-se considerar como ato discriminatório.

Com isso, traz-se a urgência em pressionar o poder público, tendo como referência de estudo a UFSC, para a atenção às suas responsabilidades, bem como para a promoção de discussões que levem à construção junto às pessoas com deficiência, das garantias enaltecidas. Por isso, conforme uma das entrevistas é preciso abrir os espaços dentro da universidade para estas discussões, que nem sequer são pensadas em ser discutidas no Conselho Universitário, bem como em outros espaços importantes para se levantar tal debate.

Neste sentido, traz-se a necessidade de construir estratégias que reafirmem as exigências enaltecidas pelos sujeitos com deficiência, estratégias que podem ser baseadas em alguns exemplos importantes, como a iniciativa elencada no artigo apresentado ao 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária com o título de “Acessibilidade Espacial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina: em busca de uma escola livre de barreiras” (BRANDÃO, et al., 2006, p. 1). Este artigo trouxe a experiência de um projeto desenvolvido pelo grupo PETI/Arq, que em parceria com o programa de acessibilidade do Ministério Público de Santa Catarina desenvolveu uma avaliação fundamentada em metodologia que incluiu estatísticas, passeios acompanhados, entre outras, que resultaram num laudo com a finalidade de dar subsídios legais para a solicitação perante o Ministério Público da garantia de acessibilidade no referido colégio, voltada a atender às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência que estudam no local.

Este é um exemplo relevante para a construção de estratégias que possibilitem pressionar o poder público para que arque com suas obrigações. Neste sentido, traz-se para este trabalho um exemplo do que poderá ser feito junto aos sujeitos com deficiência e pessoas envolvidas com a causa para que seus direitos sejam garantidos. No entanto, as entrevistadas trouxeram várias

outras sugestões referentes às suas exigências que, em princípio, possibilitariam melhorias na estrutura educacional e, conseqüentemente, nas condições de acesso à educação. Por isso, cabe trazer a importância de ouvir estes sujeitos nas suas reivindicações pontuando as exigências trazidas como essenciais para que tenham condições de acesso à educação. Nesta direção, destaca-se, conforme entrevistadas, a necessidade de se garantir eventos que tragam a discussão sobre a questão da deficiência, eventos estes que possibilitem a outros estudantes o entendimento do sujeito com deficiência e sua aceitação. Para isso, é imprescindível realizar no início de cada semestre algum tipo de evento que debata o tema em pauta, eventos estes que poderiam possibilitar a articulação do ensino, pesquisa e extensão.

Traz-se, também, como aspecto a ser discutido, a relevância dos profissionais que trabalham na rede educacional de se aterem para um currículo que abranja conteúdos que enriqueçam o conhecimento dos estudantes, conhecimentos estes que não são absorvidos da mesma forma. Nesta linha de pensamento, Skliar (2006 p. 32) traz orientações para que os professores entendam o contexto o qual estão inseridos, assim como seus estudantes que, longe de serem homogêneos e detentores das mesmas formas de aprendizado, fazem parte de uma diversidade que requer serem entendidos como tais.

Em relação ao atendimento por parte dos técnicos administrativos feito “de qualquer jeito”, conforme entrevistada Julia, poderá ser formulada uma normatização que traga diretrizes sobre o atendimento e os direitos voltados às pessoas com deficiência. Em relação aos equipamentos adequados às leis de acessibilidade, é preciso que se faça um levantamento junto aos próprios sujeitos com deficiência do que é necessário para atender às suas necessidades específicas. Porém, é preciso que se parta de prévio planejamento para que estes equipamentos sejam garantidos junto a toda uma estrutura que englobe espaço próprio para utilização dos mesmos, entre outros serviços específicos.

Por fim, é possível dizer que é preciso começar o mais rápido as discussões e implementação das leis referentes à acessibilidade junto ao movimento das pessoas com deficiência. Porém, nesta luta, faz-se necessário a parceria com órgãos que lutam pela defesa dos direitos destes sujeitos. São instâncias que poderão colaborar para a construção e materialização da acessibilidade espacial na UFSC. Estes são apenas alguns pontos elencados, embora se saiba que a quebra de barreiras exige práticas que englobem o máximo de iniciativas voltadas a atender não só as necessidades educacionais de alguns sujeitos, mas de todos aqueles que, por sua

condição específica, precisam da concretização das leis que estabelecem normas que garantem sua inclusão nos espaços comuns da sociedade.

Destarte, com base na relevância das reivindicações destes sujeitos, ressalta-se que seus anseios não podem ser esquecidos como foram por muito tempo. Fala-se isso, pois se sabe que vive-se num mundo em que a desigualdade e injustiça preponderam e, com elas, os vários reflexos da questão social, que trazem também a problemática vivida pelos sujeitos incluídos no âmbito da UFSC, que conforme hipótese de trabalho apresentada não possuem condições de serem incluídos e nem manterem-se na rede educacional de ensino superior, devido a ausência do poder público dentro deste espaço na garantia de condições adequadas para a plena inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

Diante desta realidade, não podemos apenas nos indignarmos, mas, sobretudo, temos que agir rumo a luta em prol de seus direitos, direitos estes que serão de fato considerados direitos quando se entender que a noção de ser sujeito de direito ultrapassa a mera bondade humana. Para além disso, este direito deve significar plenas condições para que estes sujeitos sejam autônomos e independentes, uma vez que a deficiência que tanto se enaltece – conforme uma pessoa com deficiência retratou certa vez numa reunião do Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência, da qual participávamos juntas – está naqueles que são incapazes de garantir os direitos voltados as estes sujeitos.

Sendo assim, deficientes são os gestores públicos que, no abismo de sua ambição e individualidade, são ineficientes para arcar com suas obrigações. Por isso, espera-se que, enquanto instrumento de denúncia, este trabalho contribua, junto aos muitos desenvolvidos até hoje, para a construção de uma universidade plural e democrática pautada no respeito às diferenças tendo como horizonte a emancipação humana.

Cabe destacar, que um processo investigativo é contínuo, por isso, referendada pela banca examinadora pretende-se dar continuidade na reflexão sobre os resultados do presente trabalho com base nas sugestões expostas pelos examinadores. Com base nisso, entende-se que os desdobramentos dos resultados do processo investigativo devem fazer parte da devolutiva dos resultados através da socialização do mesmo. Assim sendo, ratifica-se a necessidade de divulgação destas informações bem como o desenvolvimento de iniciativas que possam contribuir com os objetivos almejados no processo investigativo, objetivos estes direcionados a

imprescindível necessidade de cooperação para o processo inclusivo na rede educacional de ensino superior da UFSC voltado às pessoas com deficiência.

Por fim, sendo imprescindível a continuidade do aprofundamento da investigação acerca da inclusão e/ou segregação das pessoas com deficiência nos vários espaços da sociedade sugere-se as seguintes pesquisas, que poderão colaborar para o desvendamento da realidade vivida por estes sujeitos e, conseqüentemente, para a contribuição do processo de inclusão dos mesmos:

- Levantamento das pessoas com deficiência cognitiva na UFSC, com destaque aos supostos motivos que as fazem estar ou não no espaço de ensino superior;
- Estudo comparativo do número de pessoas com deficiência na rede de ensino básico com aquelas inseridas no âmbito superior de ensino;
- Pesquisa-ação que dê base para a implementação de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência;
- Análise dos recursos oferecidos pela UFSC voltados a atender às necessidades educacionais especiais em cada centro;
- Estudo sobre o conhecimento das leis específicas voltadas às pessoas com deficiência por parte dos servidores da UFSC e como entendem estas leis;
- Identificar se as pessoas que preenchem o formulário do DAE como baixa visão são de fato consideradas como tal conforme decreto 5.296;
- Estudo sobre a cultura surda;
- Estudo sobre o número de pessoas com deficiência que acessam a rede educacional da UFSC e quantas concluem a graduação;
- Pesquisa sobre a distribuição de recurso do governo Federal voltados a atender as necessidades educacionais especiais.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Pensando a integração: atitudes, preconceitos e estereótipos na questão da integração. In: AMARAL, Lígia Assumpção **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994, p. 35-51.
- ASSEMBLÉIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Carta aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha. Disponível em: <www.feneis.com.br>. Acesso em: 13 de novembro de 2007 às 17h.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**/ Pedro Alberto Barbeta. 6 ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006. 315p.
- BARROSO, João. Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceitualização sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.276-297.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. 213p.
- BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, nº 8, p.1-8, entre 1995 e 2005.
- \_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. **Conselho Nacional de Educação**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <www.feneis.com.br>. Acesso em: 14 de novembro de 2007 às 22h.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Dispõe sobre a organização da educação Nacional. Disponível em: <www.feneis.com.br>. Acesso em: 14 de novembro de 2007 às 22:15h.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional de 05 de Outubro de 1998 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 22//99 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Ed. Atual. Em 1999. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999. xiv, 360 p.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 01 de Novembro de 2007 às 10h.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.436**. Lei que institui a LIBRAS. Disponível em: <www.feneis.com.br>. Acesso em: 14 de novembro de 2007 às 09h.



\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 e novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 e dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Lex: **Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília, 2005. Legislação Federal e marginalia.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro e 2003. DOU 11/11/2003 p. 12, seção 1. **Gabinete do Ministro**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de dezembro de 2007 às 20h.

BRANDÃO, Milena de Mesquita, et al. Acessibilidade Espacial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina: em busca de uma escola livre de barreiras. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 3, 2006. Florianópolis: UFSC, 2006.

BRETTAS, Tatiane. A política econômica e política social na década de 1990: notas para uma necessária articulação. In: **Anais da Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 3, 2007. São Luís do Maranhão: UFMA, 2007.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Desigualdade e a questão social**. Tradução de Cleisa Moreno Maffei Rosa, Mariangela Belfiore-Wanderley. São Paulo: Ed. da PUC, 2004, p. 17-50.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Aprova o Código de Ética do Assistente Social. Resolução nº 290/94 e 293/94 de 13 de março de 1993. Lex: **Coletânea de Leis Conselho Regional de Serviço Social 12º Região**, Santa Catarina, p. 9-21, 1996/1999.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.239-274.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Raízes históricas dos (des) caminhos das políticas sociais no Brasil. In: **Anais da Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 3, 2007. São Luís do Maranhão: UFMA, 2007.

DAE. Departamento de Administração Escolar – UFSC - PREG. **Levantamento do número de pessoas com deficiência na UFSC conforme cada tipo de deficiência**. Florianópolis: 2000.

\_\_\_\_\_. Departamento de Administração Escolar – UFSC – PREG. **Levantamento do número de pessoas com deficiência na UFSC conforme cada tipo de deficiência**. Florianópolis: 2005 (Dados disponibilizados pelo DAE a Tatiane Martins).

\_\_\_\_\_. Departamento de Administração Escolar – UFSC - PREG. **Levantamento do número de pessoas com deficiência na UFSC conforme cada tipo de deficiência**. Florianópolis: 2006.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.35-63.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Estado, Classes Sociais e Políticas Públicas. In: **Anais da Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 3, 2007, São Luís do Maranhão: UFMA, 2007.

DUARTE, Ariano Luiz; RAMPINELLI, Waldir José. Universidade, sociedade e política: algumas considerações sobre a relação entre público e privado em tempos de barbárie. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Org.). **Universidade**: a democracia ameaçada. São Paulo: Xamã, 2005, p. 29-50.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Disponível em: <www.feneis.com.br>. Acesso em: 13 de novembro de 2007 às 18h.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Surdo e Mudo?** Disponível em: <www.feneis.com.br>. Acesso em: 07 de janeiro de 2008 às 14h.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.85-113.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.211-238.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.161-181.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Selma Graciele; VALENCA, Maria Manoela. Contribuição para a garantia dos direitos sociais voltados às pessoas com deficiência: Um olhar reflexivo sobre a diversidade. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 3, 2006. Florianópolis: UFSC, 2006.

GOMES, Selma Graciele. **Educação Inclusiva**: espaço para a construção da cidadania. Florianópolis, 2007. Artigo aceito para apresentação ao 12º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. (Não Publicado)

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica** / Hortência de Abreu Gonçalves. São Paulo: Avercamp, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social frente às mudanças do padrão de acumulação e de regulação social. In: **Capacitação em Serviço Social e políticas sociais** – Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Brasília: CFESS – ABEPSS – CEAD –UnB, módulo, 1, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2000**: Características gerais da população com deficiência. 2000. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2007 às 14h.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Especial. **Censo Escolar**: levantamento da formação de professores para atuação na educação especial. 2006. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 20 de dezembro de 2007 às 18 h.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Especial. **Censo Escolar**: Levantamento de matrículas na educação especial. 1996-1999. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 20 de dezembro de 2007 às 18 h.

LAIZO, Denise. Inclusão Social: é possível? **Revista Poema – política, educação e marxismo**. Florianópolis, n. 01, p. 26-27, nov. 2006 – dez. 2007.

LEAL, Maria Cristina; BAHIA, Luiz Henrique Nunes. Política Pública e Estado Mínimo. In: **Anais da Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 3, 2007. São Luís do Maranhão: UFMA, 2007.

MAGALDI, José Carlos Miraglia; GAIOSO, Rosiani Muniz. Educação profissional e Serviço Social no contexto das pessoas surdas. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, 12, 2007. Paraná, Foz do Iguaçu. CFESS, 2007.

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 65-84.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 183-209.

MARX, Karl. O Manifesto Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MORAES, Miguel Correia de. **Acessibilidade no Brasil**: análise da NBR 9050. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Curso de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Trata de ações conjuntas para promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento voltadas às pessoas com deficiência. Disponível em: <[www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br)>. Acesso em: 11 de novembro de 2007 às 20h.

\_\_\_\_\_. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Aprovada pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999 que dispõe sobre a eliminação de todas as formas de discriminação por razões de deficiência. Disponível em: <[www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br)>. Acesso em: 13 de novembro de 2007 às 09:30h.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO. Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral**. A/RES/48/96. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Disponível em: <[www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br)>. Acesso em: 14 de novembro de 2007 às 22:30h.

\_\_\_\_\_. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Trata da promoção, proteção e gozo completo e igual de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, bem como o respeito da sua dignidade inerente. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <<http://iproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/seacis/usu-doc/onu.doc>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2008 às 15h.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 3 ed. Ampliada. São Paulo: Cortez, 2001. 176 p.

O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR. **Ministério Público Federal**: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2º ed. Ver. E atualiz. – Brasília: Procuradoria dos Direitos do Cidadão, 2004.

OLIVEIRA, Simonia Gonçalves de. A educação inclusiva e a articulação intersetorial de necessidades nas políticas públicas. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, 12, 2007. Paraná, Foz do Iguaçu. CFESS, 2007.

OPDENAKKER, Raymond. Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research [44 paragraphs]. In: **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum:Qualitative Social Research** [On-line Journal], 7(4), Art. 11, August, 2006. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-11-e.htm> [Acessado em 02 de dezembro de 2007]. (Tradução Livre de Vera Herweg Westphal, em 2 de dezembro de 2007)

PEREIRA, Gabriela Moraes. **Acessibilidade espacial na habitação popular**: um instrumento para avaliação de projetos. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Curso de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Ministério da Educação e Cultura**. Versão Preliminar. Brasília, 2007.

Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 de dezembro de 2007 às 18h.

PROJETO DO PROGRAMA INTEGRADO DE ATENÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de Intervenção do Programa Integrado de Atenção às Pessoas com Deficiência – UFSC**, PROEXT - MEC/SESu/DEPEM, 2005.

GOMES, Selma Graciele. **Relatório Final de Estágio Curricular Obrigatório**. Departamento de Serviço Social. Florianópolis, 2007. Mimeografado.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando \_\_\_\_\_**: Guia de metodologia de pesquisas para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999. 144p.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.299-318.

RODRIGUES, Ubiratane de Moraes. Surdez e alteridade. In: **Anais da Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 3, 2007. São Luís do Maranhão: UFMA, 2007.

SANTOS, Márcia do Rocio. A perversidade da mundialização: um ensaio crítico à Reforma do Estado. **Revista Katálisis**. Florianópolis, Ed. Da UFSC, v. 7, n. 1, 2004, p.113-124.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**: um estudo sobre as identidades. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, 171 p.

\_\_\_\_\_. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.) **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

\_\_\_\_\_. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Livreto Vida Independente**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SILVA, Ademir Alves. Política social e política econômica. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 55, 1997, p. 189-191.

SKILAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.



SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Realizada em Montreal, Quebec e Canadá. Trata da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços comuns da sociedade. Disponível em: <[www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br)>. Acesso em: 11 de novembro de 2007 às 20h30m.

TOMASINI, Maria Elizabete Archer. Expatriação social e a segregação Institucional da Diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: Interação, trabalho e cidadania. Campinas, São Paulo: Autores associados: PUC, 2006.

VILELA, Marilda Iamamoto. Trabalho e Indivíduo social no processo de produção capitalista. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho e Indivíduo Social**: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista. São Paulo: Cortez, 2001, p. 31-99.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Carta de Apresentação

#### Carta de apresentação

Prezado (a) senhor (ra)

Solicito de Vossa Senhoria a participação na entrevista que trata de questões referentes as condições que as pessoas com deficiência possuem para terem acesso e/ou manterem-se na rede educacional de ensino. Esta pesquisa tem o objetivo de colher dados que identifiquem a realidade vivida por estes sujeitos na UFSC a fim de contribuir com o Trabalho de Conclusão de Curso na área de Serviço Social, trabalho este que possa evidenciar a ausência da garantia das necessidades especiais e a obrigação de se garantir condições para que estes sujeitos tenham acesso à educação sem sofrerem restrições. As questões da referida entrevista terão como norte o seguinte objeto de pesquisa: “Em que condições as pessoas com deficiência são inseridas e/ou mantêm-se na rede educacional da Universidade Federal de Santa Catarina?”.

Tendo em vista a importância da contribuição para a referida entrevista espero sua colaboração garantindo, para isso, o anonimato de nomes, bem como a devolução dos dados através da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Na oportunidade, espera-se contar com sua valiosa colaboração e antecipo o meu mais sincero agradecimento.

Observação: Você será livre para decidir se poderão ou não, serem apresentados os dados referentes ao sexo, idade, curso e tipo de deficiência. Se tais dados poderão ser apresentados assine ao lado, por favor. Ass: \_\_\_\_\_

Atenciosamente,

Selma Graciele Gomes - Acadêmica de Serviço Social

Assinatura da entrevistadora

\_\_\_\_\_

Assinatura do entrevistado

\_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_/\_\_/\_\_

### **Apêndice B – Roteiro de entrevista**

Esta entrevista faz parte do processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso

Título do trabalho: A inclusão das pessoas com deficiência na rede educacional pública: Inclusão ou Segregação?

Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Sexo:

Curso que frequenta:

Tipo de deficiência que possui

Visual \_\_\_\_ Física \_\_\_\_ Da fala \_\_\_\_

Perguntas norteadoras da entrevista:

1 - Quais os meios que a universidade possui para incluir as pessoas com deficiência?

2- Que políticas são desenvolvidas no âmbito universitário que atenda às necessidades especiais das pessoas com deficiência?

3- As leis existentes são materializadas no plano educacional da UFSC?

4- Como você vê o espaço universitário em relação a acessibilidade e/ou barreiras referentes as suas necessidades especiais?

5 - Qual sua perspectiva no sentido de ter acesso a uma educação de qualidade que de fato seja inclusiva?